



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS A PARTIR DE LA IMAGEN PARA LA  
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PROPIA EN LA COMUNIDAD EMBERA  
KATIO DEL ALTO SINÚ: ESCUELA DE KARAKARADÓ.**

**JOSÉ EDUARDO BALMACEDA MARTÍNEZ**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES  
MONTERÍA – CÓRDOBA  
2018**

*Comprometida con el desarrollo regional.*

Carrera 6ª. No. 76-103 Montería Córdoba NIT. 891080031-3 [www.unicordoba.edu.co](http://www.unicordoba.edu.co) 1964-2013





**PROYECTO “COMUNIDAD EMBERA KATIO Y UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA:  
HACIA UN DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO SOCIOCULTURAL Y/O EN CO-  
LABORACIÓN”, CONVENIO VIGENTE 0037-2017 ENTRE LA UNIVERSIDAD DE  
CÓRDOBA Y URRÁ S.A.**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS A PARTIR DE LA IMAGEN PARA LA  
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PROPIA EN LA COMUNIDAD EMBERA  
KATIO DEL ALTO SINÚ: ESCUELA DE KARAKARADÓ.**

**JOSÉ EDUARDO BALMACEDA MARTÍNEZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES.**

**ASESORA.**

**RUBY CASTRO PUCHE**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES  
MONTERÍA – CÓRDOBA**

**2018**



### **Agradecimientos.**

En primera instancia he de agradecer la realización de este trabajo a Dios.

En segundo lugar, y más importante aún, a mis padres, Eduardo y Elizabeth, quienes con su esfuerzo me han permitido llegar hasta este punto y a quienes les debo todo, y a mi familia, quienes siempre han estado para mí.

En tercer lugar, agradezco a todos mis profesores, a los profesores de la primaria y secundaria, y no menos importante a los de la universidad, a la profesora Adriana que me orientó y me permitió compartir con la comunidad, a la profesora Ruby, asesora del trabajo que entrego y que fue alguien importante en la culminación de la investigación, y un aparte especial para la profesora Alejandra, quien marcó mi recorrido por la universidad, quien más que una profesora, es una excelente maestra y amiga. Y no he de olvidarme de los demás profesores de la carrera, Juan Carlos, Martin, Ortega, Ninna, Carmona, Yerky, Joaquín, Carmen, Luis, Amaranto, entre otros nombres que se me escapan, quienes me han brindado su tiempo para enseñarme.

Por otra parte, le doy gracias a mis amigos, esos que han dejado huella en el transcurso de mi carrera, la pandilla del oeste, David, Sergio, Esteban, las tres mosqueteras, Carolina, Katy, Ana, las pequeñas crespas, Angélica, Natalia, la dulce Karina, al RC y todos los compañeros que compartieron conmigo dentro y fuera del aula de clase, tanto en la universidad como en el colegio.

Y, por último, agradezco de corazón a Jennifer, quien sin ella no habría sido posible terminar mi trabajo, siempre me diste ánimos de seguir con la investigación, gracias por ser una excelente amiga, y la persona que ha cambiado mi mundo.

También he de dar gracias inmensas a la comunidad indígena Embera Katío del Alto Sinú, particularmente a la comunidad de karakaradó, por permitirme trabajar esta propuesta investigativa, al profesor José Jarupia y a todos los niños de la escuela, mil gracias.

Y a quien esté leyendo esto, no dejes que los demás te digan que no puedes, no dejes que tú mismo te digas que no puedes, lucha por lo que quieres, no desfallezcas.



## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN. ....	6
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA. ....	8
2. JUSTIFICACIÓN.....	10
3. OBJETIVOS. ....	14
3.1 OBJETIVO GENERAL. ....	14
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
4. ANTECEDENTES.....	15
5. MARCO TEÓRICO.....	21
5.1 PROPOSITO FUNDAMENTAL DE LA ETNOEDUCACIÓN .....	25
5.2 ETNOEDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA.....	26
5.3 LA IMAGEN COMO PROCESO EDUCATIVO. ....	28
5.4 LA IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	29
5.5 LA IMAGEN COMO NUEVAS POSIBILIDADES DE LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA.....	31
5.6 LA IMAGEN COMO CONSTRUCTORA DE CONOCIMIENTO .....	35
6. MARCO CONCEPTUAL.....	37
6.1 ETNOGRAFÍA.....	38
6.2 ETNOEDUCACIÓN.....	41
6.3 CARTOGRAFÍA SOCIAL.....	42



6.4 ETNOHISTORIA. ....	43
6.5 INTERCULTURALIDAD. ....	44
7. MARCO LEGAL. ....	46
8. METODOLOGÍA. ....	55
8.1 POBLACIÓN. ....	55
8.2 FUENTES DE INFORMACIÓN. ....	56
8.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN. ....	56
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS. ....	57
10. CONCLUSIONES. ....	64
11. RECOMENDACIONES. ....	66
12. ANEXOS. ....	67
13. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES. ....	86
14. BIBLIOGRAFÍA. ....	87





## INTRODUCCIÓN.

La etnoeducación se constituye en un tema que marca una importancia especial para las comunidades y grupos indígenas, porque da la oportunidad de retomar sus raíces, ser protagonistas de su propia enseñanza, y buscar desde sus costumbres y tradiciones la mejor forma para que los más pequeños aprendan lo que es ser indígena, esto con el fin de conservar sus cosmovisiones, su lenguaje, su historia. Para las comunidades indígenas su camino hacia una educación propia no ha sido fácil; iniciaron ese largo recorrido cuando, dentro de la Asamblea Nacional Constituyente, exigieron respeto por su diversidad y su multiculturalidad, y más aún, que estuviera materializado dentro de la constitución.

Con el tiempo, se hizo evidente que el camino para lograr la cohesión de dicho proceso es la educación; por consiguiente, una manera de enseñar todos y cada uno de los saberes de estas comunidades, aparte de las clases tradicionales, depende en gran medida de la implementación de estrategias didácticas, alternativas, utilizadas como un motivador que despierte interés en el querer aprender, saber más sobre el tema que se esté tratando; una de estas alternativas estaría ligada a la imagen como una estrategia viable en el desarrollo de las clases.

En atención a lo anterior, el propósito del siguiente trabajo es hacer un análisis sobre la implementación de la imagen como una estrategia viable para la enseñanza de la historia propia en la comunidad indígena Embera Katío del Alto Sinú, más precisamente en la escuela de Karakaradó, ubicado a orillas del río Esmeralda, en la zona del departamento de



Córdoba, en el municipio de Tierralta. Para ello se hizo un breve recuento sobre la etnoeducación en Colombia, los propósitos de ésta, y sus antecedentes, por otro lado, también se habló sobre el uso de la imagen en los procesos educativos, y la alternativa que representa en el desarrollo de las clases.

La metodología utilizada en el desarrollo del trabajo de investigación estuvo basada bajo un enfoque metodológico cualitativo, enmarcada dentro de la investigación participante, además de la cartografía social, por tanto, se utilizó técnicas cualitativas, como la entrevista y la observación directa. La población objeto de estudio estuvo constituida por los habitantes de la comunidad indígena Embera Katío del Alto Sinú, ubicados en la zona sur del departamento de Córdoba, más precisamente en el municipio de Tierralta, dentro del Parque Nacional Natural Nudo del Paramillo, en la escuela de la comunidad de Karakaradó. También se hizo una revisión de referentes relacionados con los temas etnoeducativos y la implementación de la imagen en el campo educativo.



**PALABRAS CLAVES:** Interculturalidad, Embera Katío, Etnoeducación, Ethnohistoria.

## **1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.**

Durante el desarrollo de la humanidad, los procesos educativos se han visto inmersos en múltiples enfoques críticos formulados en función de distintos puntos de vista filosóficos y a su vez bajo la influencia de las diferentes condiciones socioculturales de cada época, mostrándonos en cierto sentido su rol dinámico y cambiante, que visto de otro modo, no es más que la adaptación de los saberes previos adquiridos con el paso del tiempo a unas metodologías que dependiendo de la época se van dinamizando.

Ahora bien, en Colombia los procesos educativos sumergidos en el marco de las distintas poblaciones indígenas se han dado a la idea de asumir un rol que integre los saberes de las comunidades indígenas con los saberes del mundo occidental, trayendo consigo el surgimiento de procesos Etnoeducativos, que tenga en cuenta los respectivos saberes de cada cultura, lo que se convierte en un reto, ya que el 86 por ciento de los pueblos étnicos de Colombia no tiene acceso a una educación pertinente a su cultura, su contexto y su cosmovisión. El dato lo dio a conocer la ONG Save The Children, basada en estadísticas del Ministerio de Educación, en un informe en el que insiste en la necesidad de fortalecer las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas del país.





*“Esta situación demuestra que la etnoeducación en Colombia tiene el reto de garantizarles a los niños, niñas y adolescentes indígenas y de otros grupos étnicos, una educación que respete, rescate y promueva su propia identidad cultural, su idioma y valores”, afirmó María Paula Martínez, directora ejecutiva de Save the Children Colombia (2015).*

Teniendo en cuenta los retos que se deben asumir para lograr un proceso etnoeducativo que logre garantizar la cultura y cosmovisión de las comunidades indígenas, se hace necesario el diseño de estrategias didácticas que posibiliten un mejor proceso de enseñanza como de aprendizaje dentro de las comunidades indígenas, respetando lo dicho anteriormente.

Lo que nos llevó a preguntarnos ¿Cómo implementar un diseño de estrategias didácticas a partir de la imagen para la enseñanza de la historia propia en la comunidad Embera Katío del Alto Sinú: Escuela de Karakaradó?



## 2. JUSTIFICACIÓN.

Para la construcción de un país pluralista, inclusivo y con sentido de vida para la mayoría de sus habitantes, es preciso reconocer la gran riqueza y a su vez diversidad étnica que nos une como nación, puesto que son todas estas riquezas las que nos hacen únicos ante los ojos del mundo. Pero se ha de entender que, a pesar de estas riquezas, no se puede en cierto sentido, desarrollar un proceso educativo uniforme dentro del marco nacional, ya que cada sociedad tiene unas costumbres, creencias, ideologías y distintas maneras de explicar el mundo que las diferencian entre sí, esto lo podemos evidenciar en las comunidades Indígenas o Afrodescendientes, contrastándolas como ejemplo con el resto de la sociedad en Colombia.

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), representan los estándares y lineamientos que deben seguir las instituciones educativas en la construcción de la educación escolar, todo esto propuesto por el MEN, que busca la adecuación de un conocimiento uniforme, en el que todas las instituciones tengan claro lo que se debe enseñar sin excepciones.

Recordemos lo establecido en el capítulo 1° de la ley 115 de 1994, en el que se menciona la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes.



Además, dicha ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

El MEN contempla los lineamientos curriculares como los puntos de apoyo y orientaciones generales que se publican con el esfuerzo de aportar a los maestros del país, unos elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, con el fin de iniciar los profundos cambios que demanda la educación del naciente milenio, para así lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, entre otros aspectos que faciliten el desenvolvimiento de hombres y mujeres, tanto en el presente como en el futuro.

En pocas palabras, los lineamientos y estándares curriculares propician en las comunidades educativas la creatividad, el trabajo en equipo, el incremento de la autonomía, la investigación, la innovación y la mejor formación y desarrollo humano de los colombianos.

¿Pero qué pasa con las comunidades Indígenas que tienen una forma diferente de ver el mundo, que no se adecuan a los lineamientos que propone el MEN y que de cierta forma desconocen la cosmovisión, vivencias, creencias y costumbres presentes en estas comunidades?



Es por eso por lo que se debe tener en cuenta que Colombia es un país pluralista, y que, dentro de la sociedad colombiana en general, viven comunidades indígenas, afrodescendientes y gitanos, que también forman parte de nuestra sociedad, y que no se puede entrar de golpe en éstas, imponiéndoles lo que se les debe enseñar, sin tener en cuenta su cosmovisión o costumbres, por mencionar algunos.

Así pues, en el marco de esta investigación, que está encaminada en el ámbito escolar hacia las comunidades indígenas, y en particular a la comunidad indígena Embera Katio del Alto Sinú, más específicamente a la escuela ubicada en el resguardo de Karakaradó, es pertinente la caracterización de las comunidades indígenas, la conquista progresiva que han tenido mediante su autonomía indígena, porque todo ello conlleva a la conformación de un modelo educativo propio, a razón de la conversión de la escuela como un escenario que legitima y, por tanto, reconoce los usos y costumbres de la cultura propia.

Actualmente no se desconoce el desarrollo de un proceso educativo complejo dentro de las comunidades indígenas en Colombia, ya que el objetivo que presentan es el de enfrentar dos culturas con un mismo sujeto, resultando dentro de sí mismo confuso. Se torna complejo en cierto sentido, ya que el indígena se ubica entre la cultura mayoritaria y la tradicional, generando una contraposición de principios y a su vez una contrastación de valores, puesto que el hecho de que existan dos culturas genera conflicto sobre cuál sería el mejor modelo que en realidad se deba impartir a los indígenas.





Por tal razón, la implementación de una estrategia que integre los saberes tradicionales de estas comunidades indígenas ya sea su historia, cultura, o cualquier otro aspecto, generaría de cierta manera, un camino hacia el nacimiento de una escuela que vuelva a nacer y responder a los verdaderos intereses de las comunidades.





### **3. OBJETIVOS.**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL.**

Diseñar estrategias didácticas a partir de la imagen para la enseñanza de la historia propia en la comunidad Embera Katío del Alto Sinú: Escuela de Karakaradó.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

Identificar como se ha llevado a cabo la enseñanza de la historia propia en la comunidad Embera Katío del Alto Sinú.

Implementar estrategias por medio de la imagen para la enseñanza de la historia propia en la escuela de Karakaradó de la comunidad Embera Katío del Alto Sinú.

Desarrollar ambientes educativos en las cuales se implementen la imagen como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia propia.



#### 4. ANTECEDENTES.

Después de la revisión de algunos trabajos de investigación sobre etnoeducación o educación indígena, se han encontrado referentes que aportan elementos importantes en el desarrollo de la investigación, permitiendo hacer comparaciones entre objetivos, metodologías, propósitos, conclusiones y resultados, los cuales se relacionan con la investigación en curso.

La revisión realizada ha permitido tener una visión global frente a los trabajos de otros investigadores, teniendo en cuenta la interacción en los contextos local, nacional e internacional, lo cual ha contribuido a la ampliación de perspectivas con respecto al tema de investigación.

A continuación, se relacionan investigaciones sobre etnoeducación o educación indígena, entre las que se encuentran los estudios realizados por De La Peña (2002), Williamson (2004), Bodnar (2009), Mendoza (2010), Charry (2012), Angarita y Campo (2015), tanto en el ámbito internacional como nacional, cabe destacar que se hace una revisión a modo de contrastación tomando investigaciones desde comienzos del año 2000 hasta investigaciones más recientes, para ver cómo ha sido el proceso que ha llevado a cabo la etnoeducación o educación indígena en el transcurso de la historia reciente de comienzos del siglo XXI.

En la investigación realizada por De La Peña (2002) titulada “*la educación indígena. Consideraciones críticas*”, la cual se trabajó en México, nos muestra una crítica hacia los procesos educativos llevados a cabo en el transcurso del siglo pasado en México, y nos



revela que desde el principio no se tuvo en cuenta los conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas de la región, si no que se trató de impartir un conocimiento abrupto sobre los saberes occidentales, todo esto se refleja en las tesis indigenistas revolucionarias sobre la educación, las que estuvieron vigentes hasta la década de 1980, y que como se dijo antes, no trató de realizar una adecuación entre los saberes occidentales y los saberes indígenas para lograr de este modo una educación que integrara los conocimientos de estas dos culturas, tanto tradicionales como convencionales.

Por otro lado, en el trabajo que llevo a cabo Williamson (2004) que recibe el nombre de “*¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?*”, realizado en Chile, nos devela el análisis realizado hacia algunas de las diversas conceptualizaciones dominantes en América Latina y Chile respecto de la educación orientada hacia los pueblos indígenas, todo esto bajo los contextos pedagógicos y sistémicos educativos de relaciones interculturales, particularmente referidos a la relación dada entre pueblos indígenas, sociedad y Estado.

También se plantea la tensión conceptual y práctica, entre las diversas concepciones de interculturalidad y multiculturalidad en la educación, que provienen del continente latinoamericano o de Estados Unidos. Y al final el autor propone que más que buscar una síntesis y homogenización teórica, se busquen los elementos compartidos que logren integrar entre las distintas concepciones la visibilización de las diversas realidades étnicas y socio-culturales del continente y sobre todo que contribuyan al fortalecimiento y a la lucha indígena y no indígena por sus derechos políticos, culturales y sociales, y a su vez, se logre





la construcción de una sociedad democrática y una educación de calidad, más justas, pluralistas, críticas y transformadoras.

Por otra parte, Bodnar (2009) en su trabajo titulado *“una mirada a la etnoeducación desde las practicas pedagógicas culturales”*, realizado en Bogotá, nos habla de las predominancias de las relaciones en nuestro contexto cultural, basadas en una dominación y una imposición de las colectividades humanas hacia otras, y cómo la etnoeducación entra a jugar un papel protagonista en todo esto, puesto que es ésta la que propone su alteración, de modo que de acuerdo con el derecho inalienable de la existencia humana, las relaciones que predominen a esos niveles sean las de mutualidad e interculturalidad, y trayendo consigo que nazca el respeto hacia el otro, y el reconocimiento en él por sus diferencias.

Fuera de esto, el autor nos brinda unos principios propuestos por la Etnoeducación que tienen como finalidad ser socializante, intercultural, multilingüe, reconstructiva y totalizadora, y que, en palabras del autor, se convierten en atributos que dan cuenta de las posibilidades de pensamiento humano en un ámbito de interculturalidad. Trayendo consigo la finalidad principal que busca el autor en su investigación, y es que desde el horizonte que plantean las premisas y las relaciones de poder, se hará una profundización en el análisis de las practicas pedagógicas, todo esto bajo la perspectiva de la Etnoeducación, entendida como el ejercicio del pensamiento mediante un proceso social inspirado por una actitud ante el mundo.

Por su parte, Mendoza (2010) en su investigación de nombre *“la educación indígena Ika, Kankuama, Nasa, Wayúu y Mekaná fortalecen la interculturalidad en Colombia”*, nos



regala el trabajo realizado por parte de los maestros de estas comunidades, comparando los procesos etnoeducativos realizados en ellas, contextualizando la dinámica educativa de los maestros en sus escuelas, analizando los aspectos relevantes de la educación indígena propia, y visualizando el pensamiento pedagógico, la interculturalidad y compromiso sociocultural de los maestros indígenas en sus comunidades, los cuales están influenciados por legados ancestrales de sus cosmovisiones.

Continuando con la temática, Charry (2012) en su trabajo titulado “*la etnoeducación como proyecto y apuesta política para transmitir, conservar, reproducir valores y tradiciones constitutivos del ser indígena o afrodescendiente*”, hace una introducción en relación con la temática sobre la identidad, bajo la mirada de diversos académicos, en el que las cuestiones de la identidad se encuentran “nuevamente en juego en el escenario conceptual y político”.

Trayendo consigo a que las diversas confluencias de corrientes disciplinarias, campos transdisciplinarios y teorías sociales contemporáneas, amplíen en gran medida su campo nocional y de ampliación, al mismo tiempo, el autor en su artículo deja ver los planteamientos y reflexiones con respecto a la cuestión de la noción de identidad a partir de su enfoque “*esencialista y determinado*”, los cuales se vinculan con las supuestas pertenencias mencionadas por Arfuch (2005) y Maalouf (1999), citados en el texto, a una religión, una nacionalidad, una raza, un color, una clase, una cultura o una etnia.

Angarita y Campo (2015), dejan ver en su artículo “*la educación indígena en proceso: sujeto, escuela y autonomía en el cauca, Colombia*”, los resultados del proceso de construcción del Sistema de Educación Indígena Integral (SEIP) en el departamento del



Cauca. Logrando con esto dar cuenta de una identificación del sujeto indígena, subordinado en un orden social hegemónico, en el contexto de la educación moderna bajo la influencia neoliberal.

Los autores proponen el reconocimiento de una presencia de un modelo educativo tradicional, propuesto a los indígenas y la consecuente construcción de una propuesta alternativa de educación propia, constituida al interior de las comunidades. Pero según los autores, y como se manifiesta en el artículo, surgen una serie de conflictos que emergen durante el proceso de apropiación de la escuela, a partir del alcance de mayores niveles de autonomía educativa, por parte de las comunidades indígenas, en detrimento del poder de agentes hegemónicos tradicionales, dado el interés social, cultural y político de este escenario.

Los autores expresan dado todo esto, la exposición de la configuración del proyecto de autonomía y gobierno del territorio, en el ámbito educativo, teniendo como protagonista al sujeto indígena y a los alcances de una serie sucesiva de conquistas en la gestión del sistema educativo, que se materializa en clave de hegemonía alternativa.

Por último, concluyen que el conocimiento del sujeto indígena propone un giro cultural y político sustentado en el sistema educativo propio, aspecto que apunta a la constitución de una hegemonía alternativa, la cual es posible desde mayores niveles de control de la educación, en perspectiva de la consolidación de una educación propia e intercultural del movimiento indígena en el departamento del Cauca, Colombia.



Luego de tomar todas estas investigaciones, se puede evidenciar como ha sido el proceso que ha tenido de la educación indígena, puesto que manifiestan resultados que arrojan diversos hechos, ya que en un principio se está tratando de mostrar a la etnoeducación como un modelo educativo que resulta ser una alternativa educativa para las comunidades indígenas, gracias a que estas tienen una forma distinta de ver el mundo, posterior a esto, se construyen concepciones alrededor de lo que es la figura de la etnoeducación, como ésta resulta ser una alternativa viable para la educación en las comunidades, debido al hecho de que se respeta la cosmovisión, cultura, tradiciones e historia propia dentro de las comunidades indígenas, lo que trae consigo la búsqueda de métodos o estrategias educativas para llegar a las comunidades, no de forma invasiva, sino mediante la construcción de unos saberes propios, y en los que la comunidad está de acuerdo.

Para finalizar en sí, y tomando todo esto en cuenta, y los estudios realizados anteriormente, y que siguen la línea de esta investigación tratada en este proyecto, resulta viable desarrollar un método por medio de la imagen para la construcción de conocimiento, pero más que un conocimiento global, es construir conocimiento propio, recordar y rememorar la historia propia poco documentada.





## 5. MARCO TEÓRICO.

Siguiendo los lineamientos de la teoría de la pedagogía crítica inspirada en la escuela de Frankfurt, en el estructuralismo y en la obra de Paulo Freire, la escuela es considerada como una organización compleja atravesada por la política cultural, en donde las relaciones con la sociedad global son operadas, entre otras cosas, por movimientos sociales que poseen sus propios proyectos y que participan en la configuración de la vida escolar (Giroux, 1992).

Y es esta escuela, la que encierra la construcción de los procesos etnoeducativos, el estudio etnográfico converge en la consigna de una educación intercultural, la cual debe partir no de la escuela, o en su defecto del salón de clase, sino del Estado, que en últimas, es “*quien genera y articula sus instituciones educativas*” (Dietz, 2003).

Si bien es cierto que la escuela es la generadora de conocimiento, se debe ser cuidadoso a la hora de impartirlo, y más si se busca impartirlo en comunidades con una jurisdicción propia, que tienen su propia cultura, cosmovisión, historia, entre otros aspectos, lo que trae a colisión las palabras de Paulo Freire (1986) en una conversación en 1982 con un grupo de misioneros jesuitas que trabajan junto a las comunidades indígenas de Mato Grosso, lo que trae al pedagogo brasileño afirmar lo siguiente.



*“Dicen los Iranxe: no necesitamos que ustedes nos vengan a enseñar lo que significa ser Iranxe, porque nosotros ya somos Iranxe. En el fondo quieren decir: tenemos una historia y una cultura que nos harán Iranxe. No necesitamos que ustedes vengan a interpretar eso. Segundo, lo que estamos queriendo es conocer el conocimiento que el blanco tiene, y porque lo tiene, nos explota y nos domina” (Freire, 1986).*

Esto deja ver que los procesos educativos con las comunidades indígenas deben tratarse con cuidado, puesto que no se debe alterar el conocimiento que estos poseen, como lo expresó Freire, ellos no buscan conocer su historia o cultura, ya la conocen, lo que ellos quieren es aprovechar los conocimientos del blanco para con esto adaptarlos a los suyos, así como una posibilidad de adaptación si alguna vez salen de la comunidad.

Por otro lado, una forma de trabajar con comunidades indígenas sin el temor de intervenir en su forma de vida, es la utilización de instrumentos que no sean invasivos dentro de una cultura, uno de estos sería la cartografía social, que según Habegger y Mancilade (2006), entendemos por cartografía social como la ciencia que estudia los procedimientos en obtención de datos sobre el trazado de un territorio, para su representación técnica y artística, y los mapas, como uno de los sistemas predominantes de comunicación de ésta. A lo largo de los años éstos han ido evolucionando conceptualmente. La dualidad etimológica de la cartografía, con el sufijo que puede significar sin distinción la escritura, la pintura o el dibujo; explora el vínculo entre la grafía (la escritura) y la gráfica (el dibujo), entre los instrumentos de tipo texto y los documentos de tipo imagen.



Queriendo decir con esto que existen otras maneras de obtener datos de una cultura, las pinturas, imágenes rupestres, esculturas, entre otros, tienen la facultad de decir también las dinámicas de una cultura en su vida pasada, lo que arroja luces en la realización de esta investigación, mostrando la relevancia que tiene la imagen a la hora de darnos a conocer la historia de una comunidad indígena, ya que estas no tienen un registro escrito de su pasado, puesto que sus registros son orales, pasados de generación en generación, y una manera aparte de la oralidad de conocer un poco su historia es por medio de la imagen.

Lo que trae consigo que se esté generando etnohistoria, la cual consiste básicamente en una disciplina híbrida entre la antropología y la historia; según Barjau (2002), la etnohistoria tiene por objeto la reconstrucción histórico-cultural de los grupos indígenas autóctonos independientes, de los grupos indígenas sometidos al poder colonial, de grupos con cultura tradicional y de grupos modernos marginales y de sus relaciones con los demás grupos con los que conviven. Esto permite que con ella se estudien las distintas formas de adaptación al medio, sus organizaciones sociales, localización, migraciones, religión, comercio, entre otros; convirtiéndose en una alternativa a la hora de construir historia dentro de las comunidades indígenas.

Ahora bien, entender la etnoeducación en Colombia, es encaminarnos hacia un reconocimiento para con los afrocolombianos e indígenas de un derecho a una educación integral, en el que se enaltezca su identidad étnico cultural, que a su vez logre garantizar un



servicio educativo eficiente, proporcionando unos conocimientos para la comprensión de la realidad comunitaria, nacional y mundial, fuera de esto, que logre capacitar en el manejo de la técnica y la ciencia, y que como último fin, prepare a la juventud para saber y poder aprovechar y explotar de forma racional sus recursos naturales y económicos, dignificando sus condiciones de desarrollo humano.

Los procesos curriculares etnoeducativos anteriores a 1991 en Colombia, buscaban *“aportar a un proyecto educativo indigenista con base en necesidades de las mismas comunidades teniendo en cuenta principios, el decreto 1142 (vigente en la época y que reglamenta la educación indígena), la adaptación y experimentación de proyectos, el bilingüismo y la pastoral”*. (Martínez, 1980).

Si bien ese fue el camino que se tomó para la época anterior a 1991, de allí en adelante, la etnoeducación es ubicada teniendo en cuenta las *“reflexiones y reivindicaciones de los movimientos sociales de los grupos étnicos en interacción con el Estado y otros grupos sociales, quienes lograron la toma de decisiones públicas que conformaron un nuevo marco jurídico amplio e importante en la educación colombiana y la construcción de procesos etnoeducativos en comunidades indígenas, quienes cuestionaron el papel de la educación formal basada en la cultura nacional homogénea desconociendo las culturas de los grupos étnicos que contribuyó a la pérdida progresiva de su identidad cultural”*. (Parra, 2005).





Esto permite que se desarrolle un proceso de enseñanza tradicional, convirtiéndose en un aspecto cotidiano en las escuelas indígenas, y se transmita de generación en generación a través de relatos de la cosmogonía que narran los ancianos, padres y maestros indígenas en las escuelas, para que los niños aprendan su propia etnohistoria y cultura.

### **5.1 PROPOSITO FUNDAMENTAL DE LA ETNOEDUCACIÓN**

El propósito fundamental de la etnoeducación es propiciar el entendimiento interracial e intercultural entre las diversas etnias y poblaciones que integran la formación étnica y cultural de la nación.

La etnoeducación debe desarrollar en la conciencia de los colombianos un proceso de información, respeto y valoración de los grupos étnicos a nivel nacional, facilitando la acción del Estado en cumplimiento del mandato constitucional que le ordena proteger la diversidad étnica y cultural de la nación, y adoptar medidas especiales en pro de su desarrollo con dignidad e identidad y la eliminación de la discriminación racial.

La etnoeducación debe general en el sistema educativo y en la vida cotidiana de los colombianos una pedagogía de aprecio y respeto a la diversidad y las diferencias étnicas y culturales.



## **5.2 ETNOEDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA.**

En América Latina se han llevado a cabo procesos etnoeducativos que se enfocan en una educación bilingüe e intercultural. Dichos procesos han sido desarrollados especialmente como proyectos políticos etnoeducativos que a su vez son pioneros dentro de los países en los que se desarrollan, tales como Perú, Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia. Por su parte Colombia bajo el marco del Ministerio Nacional de Educación (MEN), ha venido desarrollando un currículo etnoeducativo integral desde la diversidad cultural.

La etnoeducación tiene como referente la década de los años 70 y 80 del siglo XX, con el surgimiento de la educación bilingüe intercultural en América Latina como una expresión del movimiento por la revalorización de la cultura de los grupos indígenas, se ha introducido las lenguas maternas en la enseñanza y posteriormente otros aspectos de las culturas indígenas (Parra, 2005).

En Colombia, todos estos procesos fueron saliendo a la luz en la medida en que los movimientos sociales y los grupos indígenas fueron interaccionando con el Estado gracias a



las reflexiones y reivindicaciones de dichos grupos, logrando conformar un nuevo marco jurídico amplio e importante en la educación colombiana y la construcción de procesos etnoeducativos en comunidades indígenas, en el que se cuestionó la educación formal basada en la cultura nacional homogénea, lo que conlleva a que se desconozcan las demás culturas, en particular la de los grupos étnicos, contribuyendo con esto a una pérdida progresiva de su identidad cultural.

Por otro lado, antes de 1991 la etnoeducación en Colombia tuvo como propósito hacer el aporte hacia un proyecto educativo indigenista con base en las necesidades de las comunidades, aplicando el decreto 1142 de junio 19 de 1978, el cual reglamentó la educación indígena, la adaptación y experimentación de proyectos, el bilingüismo y la pastoral (Martínez, 1980).

la etnoeducación de acuerdo con el MEN, 1996 se define como: *“proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, los pueblos indígenas y grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimiento y desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida.”*

Todo esto propiciado bajo la incorporación en el Decreto Ley 088 de 1976, en el cual se valora la diversidad étnica y cultural en la política educativa; además, *“se reconoce a los indígenas, el derecho a participar en el diseño, formulación, ejecución y evaluación del*



*proceso curricular en sus comunidades, con una metodología y contenidos en concordancia con sus propias lógicas culturales, con autonomía propia sujeta a sus costumbres y estilo de vida ancestrales” (MEN, 1995).*

El trabajo que ha venido llevando a cabo el Estado colombiano a través del MEN en cierta medida lo que busca es tener en cuenta todas y cada una de las costumbres que la comunidad indígena tenga, sin detrimento de su lengua, su identidad, sus tradiciones, conformarían la base de la construcción de su política educativa. Fuera de esto, las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993, de conformidad con lo que disponga la ley ordinaria territorial.

Es por esto que en el desarrollo del proceso etnoeducativo debe tener estrategias para la conservación de los saberes ancestrales, no convertirse en una educación monótona, en el que paulatinamente se vaya perdiendo el interés por aprender, lo que se busca es más que esto, es tener la posibilidad mediante distintas estrategias didácticas mantener el interés del estudiante a la hora de apropiarse del conocimiento que le es impartido, la imagen es uno de estos métodos, ya que permite estimular el interés del estudiante, que en estos días se está convirtiendo en una persona más visual, y más aún si se trata de las comunidades indígenas, que plasman su historia en la imagen, por ende, la utilización de la imagen dentro del aula de clase, se convierte en una buena alternativa de impartir saberes.

### **5.3 LA IMAGEN COMO PROCESO EDUCATIVO.**





Entendida como una expresión visual, la imagen se constituye dentro de una forma de expresión generalizada, puesto que para lograr que la entiendan, solo necesita un grado considerable de iconicidad, para que así cualquier persona que la lea o tenga la oportunidad de mirarla, sea capaz de entenderla.

Una de las virtudes de las imágenes, es la facilidad que tienen para establecer canales de comunicación entre los sujetos, sin importar las diferencias de cultura, lengua, tiempo cronológico, edad, entre otros factores a considerar. La imagen es considerada pura y simple representación visual, la cual se ve, y para ser vista, solo basta con tener ojos para verla, ella no se ve en portugués, japonés o italiano, solo maneja un idioma, y ese es el de la vista, el cual es universal.

Teniendo estas consideraciones, se hace posible poder pensar en que la imagen sea participe en las diferentes propuestas de interacción entre sujetos, no solo en ambientes educativos virtuales, sino también en presenciales, jugando un papel importante en el ámbito educativo, convirtiéndose en más que un auxiliar didáctico, y es que ésta, logra convertirse en un canal de comunicación.

#### **5.4 LA IMAGEN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.**



Antes de arrancar con una aseveración acerca de esta temática, es preciso partir de una pregunta, y es ¿qué pasaría si con las imágenes, el profesor propusiera todo un ejercicio en el aula de clase? En el que se propusiera el hacer interpretaciones, análisis, observaciones y clasificaciones, trayendo consigo la oportunidad de una inmersión en las actividades mentales del alumno, poniendo a prueba los procesos de pensamiento.

*“Una imagen que resulte atractiva para el estudiante tiende a fijar más en su memoria que la fría exposición del contenido, además es propio de estas edades con que trabajamos, la tendencia a emitir juicios sobre las cosas, realizar apreciaciones de carácter polémico y defender apasionadamente sus puntos de vista, siempre y cuando se sientan motivados para ello”. (Pérez y Pérez).*

La propuesta para la utilización de la imagen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, abarca el hecho de ésta deje de lado el ser vista como un icono, en el que sea utilizada para significar algo y sustituir un texto, a ser signo con unas categorías mucho más amplias que inviten a poner en actividad la mente. No se desconoce que la imagen como icono sea importante, puesto que abre canales comunicativos, pero las imágenes pueden responder a otras funciones, entre ellas el de la educación.

Considero que la imagen es importante y juega un papel relevante dentro de las funciones educativas, siempre y cuando pueda motivar al estudio por parte de los estudiantes, y a la



apertura de canales de comunicación entre ellos y los profesores, pero principalmente, la imagen debe jugar un papel significativo en el establecimiento de un vínculo entre lo teórico y lo práctico, así mismo, dicha imagen cobra importancia dentro del proceso educativo, en tanto sea capaz de realizar las tareas mencionadas y poner en actividad los procesos de pensamiento.

También se puede estimular la creatividad a partir de un dibujo simple, preguntando que se ve, que se escucha, que se podría tocar, su textura o los olores que se desprenden de la imagen, en fin, introducir a la persona dentro de la imagen para que la viva.

## **5.5 LA IMAGEN COMO NUEVAS POSIBILIDADES DE LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA.**

En la actualidad, la utilización de la imagen se ha venido presentando como una herramienta de gran valor para la didáctica, la cual está constituida por una metodología que se aborda mediante una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos, por medio de los cuales logra su finalidad que es enseñar.

No obstante, la imagen impresa ha desempeñado un papel importante en los procesos de comunicación virtual. Por lo que para Busquets (1977) entiende el proceso de comunicación mediante imágenes como una comunidad de contenidos mentales entre la persona que comunica y los que reciben dicha comunicación, donde la imagen se convierte en un signo para la transmisión de ideas, o, dicho de otro modo, en un vehículo de



comunicación, utilizada de distintas formas, ya sea de forma aislada o conformando un entramado que genere una narración.

Sin embargo, no se puede desconocer la implementación de la imagen como una ayuda didáctica que debe ir acompañada de un excelente proceso de comunicación para que el receptor logre comprender y dirigir correctamente la información que se le suministra, por medio del uso de la imagen.

Antes de entrar de lleno en la definición de la imagen didáctica, es importante definir en una primera instancia lo didáctico, tomando de las palabras de Rodríguez Diéguez en el prólogo a la obra de López Rodríguez (1986: 7) referidas a los textos: *"Con frecuencia se entiende como didáctico' todo aquel texto que está escrito de modo tal que resulte suficientemente claro y directo. Parece evidente que la característica de 'didáctico' exige algo más: que tal nivel de claridad sea el preciso en función del público al que va destinado, que la secuencia que sigan las informaciones sea tal que permita una captación adecuada de su estructura, que el contenido sea suficientemente relevante, etc."* Se puede decir con esto que algunas de las características necesarias para poder calificar una imagen o cualquier otro medio de didáctico son su adecuación al destinatario, y la facilitación de entendimiento del contenido.

Luego tener claridad sobre el concepto de lo didáctico, se entra de lleno a lo que es la imagen didáctica, la cual netamente dependerá del contexto en que se encuentre para ser





aplicada como tal, según lo expresa Gimeno (1986) que afirma el valor didáctico de los medios en relación con el contexto metodológico en que es usado, más que en las cualidades o características del medio, y es bajo esta perspectiva, es donde el contexto es quien define como didáctica a la imagen, ya que una misma imagen puede ser utilizada de diversos modos, los cuales se actualizan en su uso real.

Por otra parte, el contexto juega un papel determinante para la implementación que se le vaya a dar a una imagen, además, es importante tener en cuenta que una imagen es elaborada con una intención y una finalidad, ya sea educativa o no, pero sea cual fuese, ambas tienen como finalidad transmitir o dar a conocer algo. Es por ello, que se ha visto a la imagen como una nueva posibilidad de incorporación en la estructura didáctica, debido a que la imagen desde mucho tiempo atrás ha estado inmersa en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje que se adelantan en las escuelas.

El enfoque pedagógico inicial que hacía de las imágenes un elemento auxiliar y de apoyo en la transmisión del docente sigue vigente hoy, pero con el paso del tiempo se ha ido desarrollando y afianzando un modelo que desplazó hacia otras miradas y practicas esta utilización instrumental de las imágenes en el aula, lo que trae consigo el que se den nuevos paradigmas y a la pedagogía con imágenes se le sumó una pedagogía de la imagen en la que ésta no es entendida ya como un adorno que se añade como soporte de un texto escrito, sino que se considera como un texto en sí mismo, y bajo esto, es preciso que se dé una



alfabetización específica, esto con el fin de aprender a leer y aprender a escribir con imágenes.

A razón de esto, se puede inferir de lo dicho anteriormente, que, para poder hacer un adecuado uso de la imagen, resulta de gran importancia la alfabetización del maestro en el lenguaje visual, para que así pueda leer e interpretar correctamente la imagen, según Walser (2005) *“la imagen es abordada como un texto a leer, un texto plagado de significados y matices”*. Por lo que es allí donde el maestro debe valerse de la didáctica para con ello poder transmitir de forma correcta cada una de las cualidades y características que presenta una imagen, aunque hay que tener en cuenta que la utilización de dicha imagen dependería del contexto pedagógico como se ha mencionado con anterioridad y de la temática que se esté trabajando por parte del maestro.

Sin embargo, hay que tener presente lo planteado por Taddei (1979), y es que para la década del 70 distinguía la imagen didáctica de la imagen no didáctica, considerando como imagen didáctica la que ha sido hecha *“a propósito para instruir”* y la no didáctica *“para otros fines (evasión, publicidad,)”*. Y deja claro el autor que no significa que un material no didáctico no pueda ser usado con función didáctica.

Ahora bien, la estructura didáctica por sí sola no permite hablar de una imagen didáctica, lo cual permite la posibilidad de calificar como didáctica cualquier imagen que aparezca en un libro de texto.



Es por ello por lo que la didáctica se centra en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fernández, 1984), por lo que hablar de imagen didáctica significa hablar de imágenes como medios que se instrumentalizan para la enseñanza y el aprendizaje. Podemos decir que en principio cualquier imagen puede ser usada en el acto didáctico (nos referiríamos entonces a diversos usos de la imagen), pero hay imágenes que han sido concebidas y construidas expresamente para contribuir con eficacia al aprendizaje las cuales serían propiamente imágenes didácticas.

Entonces, como hay imágenes concebidas para el proceso de enseñanza – aprendizaje, e imágenes que no son elaboradas con tal finalidad, esto implicaría por tanto que la imagen se puede incorporar como nueva posibilidad en la estructura didáctica, debido a que esta la instrumentaliza para lograr su objetivo que es enseñar.

## **5.6 LA IMAGEN COMO CONSTRUCTORA DE CONOCIMIENTO**

La imagen dentro de la enseñanza de la historia propia se puede tomar como una herramienta que ayuda a la reconstrucción de la historia dentro de la comunidad, y se constituye en un instrumento de valor a la hora de la enseñanza en el aula, puesto que puede ser tomada para el desarrollo de contenidos, en el que no solo se tenga el argumento del docente, sino que también haya un instrumento que refuerce su explicación.



A su vez, la imagen debe presentar cualidades que permitan su utilización en la enseñanza pedagógica para lograr amenizar el aprendizaje ejecutivo. En el transcurso de estas últimas décadas, lo visual es tomado dentro del campo educativo, y ha empezado a ser revisada desde diversos puntos, en muchos casos porque se intenta responder a los múltiples desafíos que las nuevas tecnologías plantean a la enseñanza actual, aunque también, en otros, porque parece necesario revelar la participación que han tenido las imágenes en la formación escolar. (Fischman 2001, Dussel y Gutiérrez 2006).

Todo esto, trae consigo la importancia de la imagen para la enseñanza en el aula como un recurso que permite acercarnos al conocimiento de los hechos históricos en el marco de la enseñanza de la historia propia dentro de la comunidad, su utilización permite reforzar, sintetizar, organizar y aclarar temas que se están desarrollando o se han desarrollado. Además, es de suma importancia debido a que ella permite una mejor comprensión e interiorización en la enseñanza de la historia dentro de la comunidad en las aulas de clase. El manejo de la imagen refuerza el carácter de la historia, proporcionando un contenido eficaz y didáctico a los alumnos, obteniendo creatividad en el que hacer pedagógico, procurando consigo que los alumnos se apropien del aprendizaje.

Las imágenes se utilizan para mostrar un contraste entre dos situaciones separadas en el tiempo, se da a conocer el modo de vida o sucesos relevantes del pasado, y el impacto que han tenido en éste, y como marcaron el camino que se vive en el ahora.





Rescatando las palabras de Walser (2005), dichas anteriormente quien cree que “la imagen es abordada como un texto al leer, un texto plagado de significado y matices” y es a partir de ella en donde el docente puede explotar su eficacia en la didáctica, de igual modo es el puente para poder desplegar su potencial comunicativo.

En relación con esto, la imagen se torna de un matiz mágico, una magia que construye imaginarios y cumple una función modeladora cuando es tratada, didácticamente en el aula. Estos modelos que se construyen por medio de la imagen, y en el que ella misma se construye como modelo, dan pie a la alimentación de los imaginarios de los estudiantes y por ende impactan a la sociedad.

Por otro lado, en la clase, la imagen suele ser concebida más como una excusa que una posibilidad didáctica reconocida y valorada con todo su potencial de aporte en la construcción de conocimiento. Si se toma a la imagen con toda la seriedad del caso, la experiencia en el aula de clase se puede tornar en un tipo de espectáculo y la imagen una lectura construida entre estudiantes y docente en la búsqueda de mayores y mejores alcances en el aula y fuera de esta, es allí donde está la magia de la que se hablaba en el párrafo anterior.

## **6. MARCO CONCEPTUAL**

Al momento de abordar la temática implícita en el tema a tratar, se hace necesario conocer algunos de los conceptos a trabajar dentro de este, permitiendo arrojar un mayor



entendimiento a la hora de desarrollar el cuerpo del proyecto, dentro de estos se incluyen los siguientes conceptos.

## **6.1 ETNOGRAFÍA.**

Desarrollada por los antropólogos a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, centra sus bases en describir a un grupo humano, sus instituciones, sus comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias.

la etnografía consiste en un método de investigación que trata de definir patrones predecibles de comportamiento de grupo, por su naturaleza, es de campo, personalizado, multifactorial, a largo plazo, inductivo, dialectico e integral, busca dar respuesta a los distintos patrones de comportamiento que pueda tener una cultura en particular, pero para esto es preciso percibir lo que se entiende como cultura.

la cultura vista desde los ojos de Nelly Richard (2001) bajo el manto de la definición antropológica, es concebida como aquella que considera a la cultura como modo o forma de vida, así mismo, Bourdieu en el marco de la sociología de la cultura, nos dice que se supone lo cultural como un campo de relaciones sociales institucionalizadas con su especificidad y cierta autonomía.



Teniendo claro en cierta medida la concepción de cultura desde diferentes puntos de vista, es claro precisar que esta no es tomada desde un punto en particular, sino que está articulada desde diferentes puntos de vista, diferentes concepciones, distintas definiciones, es decir, dicho esto en palabras de Eduardo Restrepo, *“la palabra cultura ha encerrado muchos conceptos distintos, no solo entre los diversos campos disciplinarios y transdisciplinarios, sino al interior de los mismos”*, en este sentido, no es lo mismo afirmar las ideas de Taylor a fines del siglo XIX sobre cultura como *“aquello referente a la totalidad de prácticas, costumbres, creencias, tecnologías, etc.”* De las propuestas por Clifford Geertz en los años sesenta en el que ve la cultura como *“una telaraña de significados en las cuales los seres humanos estamos suspendidos.”*

Asimismo, hay que entender que el concepto de etnografía varía desde la mirada de los autores que buscan darle significado, y no es de extrañarse que en algunos casos no concuerden en sus definiciones, un ejemplo de esto lo podemos encontrar en las siguientes formas de ver la etnografía, puesto que en Rodríguez, Gil y García (1996), podemos comprobar que para Spradley (1979), lo fundamental para los etnógrafos es el registro del conocimiento cultural; para Gumperz (1981), la investigación detallada de patrones de interacción social, Lutz (1981), opina que lo principal es el análisis holístico de las sociedades, y Rodríguez et al (1996) opinan que es un método por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta.



Teniendo en cuenta todo esto, es aquí donde la Etnografía empieza a jugar un papel importante en el sentido de que es ésta la que logra dar las matices de la construcción de las diferentes definiciones de cultura que se pueda tener, en este sentido, logra adentrarse en las distintas culturas y subculturas establecidas en una región, mostrando sus costumbres, creencias, vivencias, inclusive sus problemáticas, pero visto desde el campo de acción participativo, puesto que en la mayoría de los casos el investigador etnográfico tiende a realizar una investigación participativa, es decir, interactúa con su objeto de estudio.

En este caso, una comunidad en particular, pero se debe tener cuidado a la hora de adentrarse con su objeto de estudio, puesto que el investigador debe modificar los aspectos de su comportamiento personal para ajustarse a las normas de la comunidad que está estudiando, y a su vez debe ser consciente de las ideas locales preconcebidas, para no caer en el error de modificar a la comunidad que está estudiando.

Para terminar, se puede decir que la etnografía se torna crítica en el sentido de que logra adentrarse en las entrañas de una cultura, ya que se basa en una investigación que tiene como finalidad el conocer sobre un fenómeno social concreto, y se debe entender que la explicación dada por el etnógrafo es válida solo en el contexto de dicha cultura, aunque se da la facilidad de establecer relaciones con un contexto global más amplio, y a su vez, en algunos casos, hacernos ver el impacto que la sociedad en general pueda tener en el marco del comportamiento de una cultura, ya aquí se estaría hablando de los posibles daños en cierto sentido de la forma en como éstas viven, surgiendo un proceso de aculturación, es





decir, en el que una cultura interactúa con otra, modificando las costumbres que ésta pueda tener, generando así un nuevo comportamiento dentro de esta cultura.

## **6.2 ETNOEDUCACIÓN.**

En la conformación de un concepto que integre la idea de lo que representa la etnoeducación, se pueden encontrar distintas definiciones en el marco del concepto como tal, uno de ellos es la interpretación que se hace como un conjunto de procesos comunitarios que fortalecen las dinámicas propias de una etnia, para conservar sus valores culturales y potencializar sus acciones autónomas integrales que garanticen su supervivencia como pueblo ancestral.

Por otro lado, según lo expresa Coral (2007), se entiende por etnoeducación la que se ofrece a grupos o comunidades, en este caso la indígena, que posee una cultura, una lengua, unas tradiciones y fueros propios y autóctonos, y está ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto por sus creencias y tradiciones.

Se debe entender teniendo en cuenta lo visto hasta ahora sobre etnoeducación, que ésta se define como un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la



interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores de conocimientos y el desarrollo de las habilidades y destrezas conforma a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida.

### **6.3 CARTOGRAFÍA SOCIAL.**

Considerada como una propuesta conceptual y metodológica que permite la construcción de un conocimiento integral de un territorio, utilizando instrumentos técnicos y vivenciales. La cartografía social se trata de una herramienta de planificación y transformación social, que permite una construcción del conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando la transformación del mismo. (Habegger y Mancilla, 2006).

El ejercicio de la cartografía social consiste básicamente en una herramienta que permite construir conocimiento de manera colectiva, es una herramienta que *“permite un acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural”* (Habegger y Mancilla, 2006). La conformación de la construcción de este conocimiento se logra por medio de la elaboración colectiva de mapas, el cual logra que se desaten procesos de comunicación entre los participantes, poniendo en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen colectiva del territorio.



Aparte de la elaboración colectiva de mapas como instrumento de la cartografía social, otros instrumentos que juegan un papel importante están relacionados con la entrevista abierta y estructurada, observación participativa, encuestas de percepción, así mismo como algunos instrumentos vivenciales, tales como talleres, recorridos de campo, juegos, narración de experiencias cotidianas, y material visual; Dentro de dicho material visual se puede incluir la imagen.

En definitiva, la cartografía social es una herramienta que tiene la facultad de facilitar el manejo de la información mediante un impacto visual, permite presentar la información de forma gráfica, y devolverla a los participantes de la investigación, así como percibir cómo se están conformando las relaciones resultantes de los cambios del pasado o del mundo actual, y analizar sus consecuencias. Además, es de gran utilidad para las partes inmersas en un conflicto que pueden llegar a convertir el problema en una oportunidad y generar soluciones creativas.

#### **6.4 ETNOHISTORIA.**

se puede decir que es una “nueva historia”, aunque no tan nueva dado que ya tiene su acta de nacimiento a mediados de la década de los setenta del siglo pasado - que bordea las fronteras de dos disciplinas, la historia y la antropología, configurando para sí misma una identidad mezclada, cuestión que problematiza su estatus epistemológico. Así también lo problematiza el surgimiento de nuevas preguntas acerca de su condición como campo de



estudios, resultado de los desarrollos internos de las disciplinas que la generaron y de los importantes cambios que han venido experimentando. En todo caso, la historia antropológica es producto de nuestro tiempo, un tiempo de donde se han acentuado las polarizaciones sociales y culturales, por lo que el presente con sus conflictos étnicos y religiosos tiene que ver mucho en el desarrollo de esta disciplina.

entre los rasgos que se pueden subrayar se encuentra el interés por estudiar la cultura. Encabezados por Jacques le Goff y Pierre Nora, inventaron un término para que diera cuenta de su propia producción, "La Nueva Historia", en un intento de marcar la novedad historiográfica que suponían. Según Le Goff, la Nueva Historia nace para responder a nuevas preguntas a un público más amplio, interiorizando los métodos de la antropología.

## **6.5 INTERCULTURALIDAD.**

La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros.





Por otro lado, “*no hay interculturalidad sin interacción*” (Rizo, M,2008). Queriendo decir con esto que es preciso entablar unos lazos conectivos entre las diferentes culturas para generar y posibilitar la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta el contexto cultural en el que se encuentre inmerso.

La interculturalidad no solo se limita a la descripción de una realidad dada o lograda, ni mucho menos un atributo casi natural de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999). Mas bien, es un proceso y una actividad continuos, y que debe convertirse en una tarea de toda la sociedad y no solo de sectores indígenas y afrodescendientes.

Cabe mencionar que: “*la interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales*” (Albó, 2002).

No obstante, tomando como referente las palabras de Albó, la cultura es entendida como un objeto empírico concreto, mostrándola como la conformación de un conjunto de rasgos compartidos, los cuales se van agregando mediante la composición de elementos, que según él llama “componentes” (Albó, 2002), dichos componentes traen consigo la administración de los criterios sumidos en la voluntad de los rasgos compartidos en las comunidades.



Por ende, es necesario la incorporación de elementos que permitan la utilización de las diferentes expresiones culturales para la construcción de conocimiento, lo que conllevaría a decir que se da una construcción de elementos culturales, los cuales, en un principio, dan pie a que se aprovechen las relaciones de una cultura en beneficio de las relaciones con otra.

## **7. MARCO LEGAL**

Al momento de abordar la temática educativa en Colombia, no se desconoce los procesos etnoeducativos que se implementan en las escuelas arraigadas a comunidades indígenas en el país, aunque no se hace extraño que básicamente todos estos procesos etnoeducativos se lleven solo en el papel, lo que conlleva al poco reconocimiento que se les hace a las enseñanzas ancestrales de estas comunidades, puesto que constituyen la identidad cultural de Colombia.

Pero a pesar de esto, no se desconoce que cada vez se hace más tangible la visibilización de la pedagogía indígena, ya que el ministerio de educación ha diseñado un programa de etnoeducación como parte de la política educativa, pero se torna invisible la etnoeducación indígena en el sentido de que no se materializa de forma general en los currículos de las instituciones educativas.



Todos estos procesos que se han llevado a cabo en la educación indígena colombiana, se ven inmersas dentro del marco institucional bajo el nombre de etnoeducación, y que *“constituye un enfoque educativo dirigido a los grupos indígenas y afrocolombianos, fortaleciendo su autonomía, en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida”* (Agreda, 1999).

Los procesos etnoeducativos para los pueblos indígenas se constituyen teniendo en cuenta su cosmovisión, el territorio, interculturalidad, usos y costumbres, a los cuales se le suman los principios de integralidad, diversidad lingüística y étnica, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, ahora bien, para *“desarrollar el programa de etnoeducación se han privilegiado cinco componentes, la formación y capacitación, profesionalización, nivelación y actualización, la investigación: lingüística, antropología, pedagogía y proyectos educativos comunitarios, diseño curricular: primaria y secundaria, producción de materiales en las regiones: pedagógico e informativo y publicaciones nacionales, seguimiento y evaluación”* (Agreda, 1999).

El proceso etnoeducativo según la base de datos suministrada por el MEN manifiesta que es viable desarrollar el programa nacional de etnoeducación, puesto que existe una población potencial para su desarrollo, dicha población se ubica en 543 resguardos indígenas, 193 municipios y 16 corregimientos, distribuidos en 30 departamentos de la división político-administrativa actual en Colombia.



En el Caribe colombiano, el departamento de Atlántico, como el grupo étnico de Tubará, Malambo, Galapa, Baranoa, Usiacurí, Piojó y Puerto Colombia que tienen reconocimiento del Ministerio del Interior. Cesar, con los Arhuacos, Wiwas, Kogis, Yupas y Kankuamos. Córdoba con los Zenú y Embera Katío. La Guajira con Wayuú, Kogui, Wiwa y Arhuaco. Magdalena con los Arhuaco, Kogui, Wiwa y Chimila. Sucre con los Zenú.

Es por ello por lo que es viable la implementación de una educación indígena hacia las comunidades, por ende, la etnoeducación se convierte en un nuevo espacio en el sistema educativo nacional con grandes posibilidades ilimitadas, por el que se reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de Colombia. Fuera de esto, se reconoce y se proyecta la diversidad étnica, la oficialización de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos. Por lo que se hace pertinente reflejar en esta investigación las leyes o decretos que hablen sobre temas relacionados con la etnoeducación, como los que se mencionan a continuación:

### **CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991.**

**Artículo 7.** El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

**Artículo 13.** Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.





El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

**Artículo 27.** El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

**Artículo 70.** El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país.

El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

## **DECRETO 804 DE 1995, CAPÍTULO 1**



**Artículo 1°.-** La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Por otro lado,

**Artículo 2°.** - Son principios de la etnoeducación:

*Integridad.* entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;

*Diversidad lingüística,* entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;

*Autonomía,* entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;

*Participación comunitaria,* entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;

*Interculturalidad,* entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo;



*Flexibilidad*, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos;

*Progresividad*, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y

*Solidaridad*, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

**Artículo 3°.-** En las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígena, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender esta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias previstas en la Ley 60 de 1993.

Dichos planes deberán consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos, atendiendo la concepción multiétnica y cultural de la Nación y garantizará el cumplimiento de lo dispuesto en el presente Decreto.

**Artículo 4°.-** La atención educativa para los grupos étnicos, ya sea formal, no formal o informal, se regirá por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 sus decretos reglamentarios en especial el Decreto 1860 de 1994 y las normas que lo modifiquen o sustituyan y lo previsto de manera particular en el presente Decreto.

**Ley 115 de Febrero 8 de 1994**

### **CAPITULO 3 Educación para grupos étnicos**



**ARTICULO 55.** Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. PARAGRAFO. En funcionamiento las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993 y de conformidad con lo que disponga la ley de ordenamiento territorial.

**ARTICULO 56.** Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

**ARTICULO 57.** Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley.





**ARTICULO 58.** Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

**ARTICULO 59.** Asesorías especializadas. El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística.

**ARTICULO 60.** Intervención de organismos internacionales. No podrá haber injerencia de organismos internacionales, públicos o privados en la educación de los grupos étnicos, sin la aprobación del Ministerio de Educación Nacional y sin el consentimiento de las comunidades interesadas.

**ARTICULO 61.** Organizaciones educativas existentes. Las organizaciones de los grupos étnicos que, al momento de entrar en vigencia, esta Ley se encuentren desarrollando programas o proyectos educativos, podrán continuar dicha labor directamente o mediante convenio con el gobierno respectivo, en todo caso ajustados a los planes educativos regionales y locales.

**ARTICULO 62.** Selección de educadores. Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano. La



vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectuará de conformidad con el estatuto docente y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos. El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos establecerá programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes, para dar cumplimiento a lo dispuesto en esta ley y en la Ley 60 de 1993.

**ARTICULO 63.** Celebración de contratos. Cuando fuere necesaria la celebración de contratos para la prestación del servicio educativo para las comunidades de los grupos étnicos, dichos contratos se ajustarán a los procesos, principios y fines de la etnoeducación y su ejecución se hará en concertación con las autoridades de las entidades territoriales indígenas y de los grupos étnicos.



## 8. METODOLOGÍA.

La presente investigación se ubica en el paradigma cualitativo, de carácter etnográfico, participativo y de la cartografía social, que consiste básicamente en una herramienta de planificación y transformación social, que permite una construcción del conocimiento desde la participación y el compromiso social, así como el “*acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural*” (Habegger y Mancilla, 2006). Posibilitando con esto que la implementación de la imagen como el eje principal de la investigación, pueda desarrollarse de forma libre y sin ninguna complicación.

En atención a estos enfoques se utilizaron técnicas cualitativas, enmarcadas dentro de la investigación acción participante (IAP) dado que se busca identificar las características del fenómeno estudiado tal como se presenta en la realidad. Se aplicaron instrumentos como la cartografía social y entrevistas a profundidad para la obtención de datos.

### 8.1 POBLACIÓN.



La población objeto de estudio estuvo constituida por los habitantes de la comunidad indígena Embera Katio del Alto Sinú en Tierralta de la comunidad Karakaradó, más precisamente los 80 estudiantes de la escuela de esta comunidad, que constituyen el principal foco de la investigación.

## 8.2 FUENTES DE INFORMACIÓN.

**Fuentes primarias:** entrevistas, observaciones directas.

**Fuentes secundarias:** se constituyen por consultas realizadas en los textos.

## 8.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

**Cartografía social:** se buscó que los habitantes mediante dibujos plasmen su historia propia. Puesto que esta permite mediante la implementación de imágenes, reducir el gran volumen de información y datos recogidos, guardando solo lo más relevante para el cumplimiento de los objetivos. Permite reducir la cantidad inmensa, el gran volumen de información y datos recogidos, guardando solamente los que sirven para el cumplimiento de los objetivos. Usando estas estrategias, el informe de la investigación que de forma





narrativa puede llegar a páginas y páginas, se puede mostrar de forma amena con solo un impacto visual.

**Entrevistas:** se realizó de tipo abierta, que nos pondrán en contacto directo con la población y además nos permitirá conocer la percepción que ellos tienen acerca de cómo se ha venido desarrollando su historia.

## 9. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

La presente investigación mostró datos favorables en el desarrollo de la temática tratada relacionada con la historia propia de la comunidad, las estrategias empleadas despertaron el interés de los alumnos a la hora de abordar temas relacionados con el quehacer de la comunidad en el pasado, lo que trajo consigo que los alumnos fuesen más participativos durante el desarrollo de la temática.

El profesor de la comunidad de Karakaradó José Aristide Jarupia Domicó nos muestra como se ha venido enseñando la historia propia dentro de la comunidad, la cual se realiza mediante la guía que se muestra a continuación:



Guía de Educación Propia Intercultural del pueblo Embera Katío del Alto Sinú.

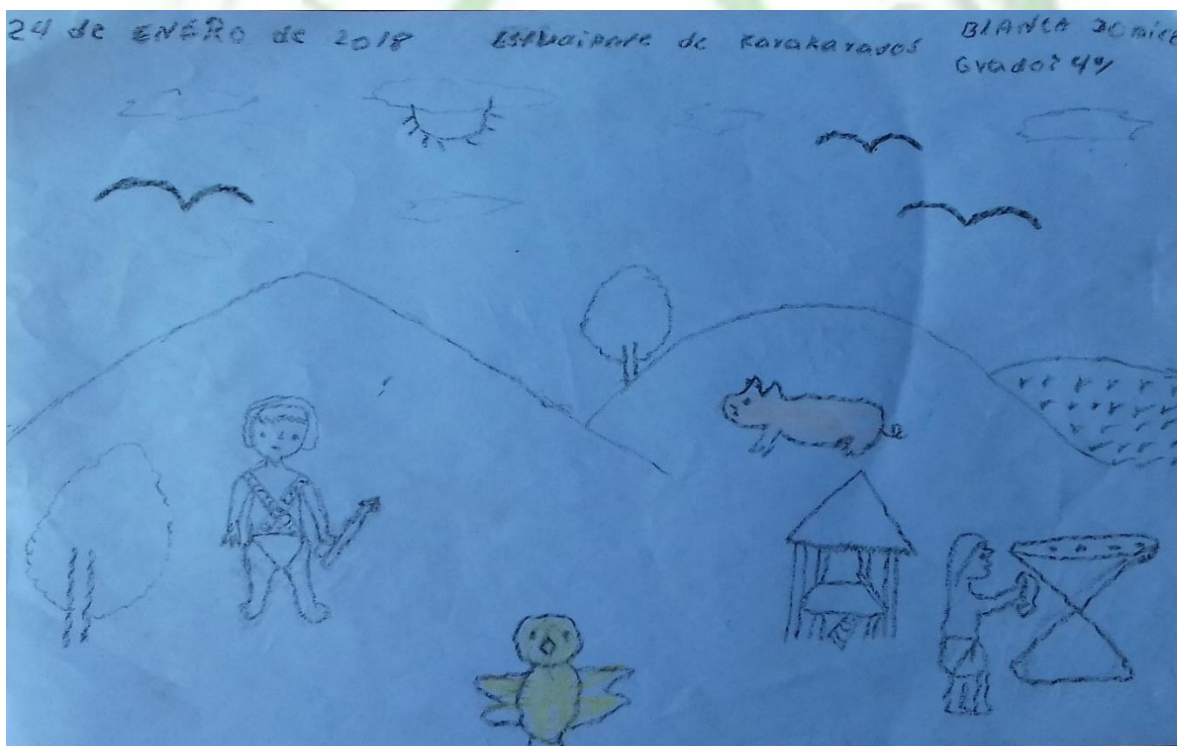
Guía que fue realizada entre la comunidad indígena Embera Katío del Alto Sinú y el ministerio de educación, para con esto preservar su historia, y que tiene como temáticas su religión, economía, organización social y política, territorio y costumbres. (R.E 1, L1, P1)<sup>1</sup>

El profesor deja de manifiesto que el proceso de enseñanza es un poco lento, nos dice: *“el hecho de tener muchos estudiantes a cargo, imposibilita que se enseñen de forma adecuada los temas, tener un salón con sobrecupo de estudiantes vuelve lento su aprendizaje, y estas estrategias hacen que al momento de dar la clase se haga de una forma diferente, y despierte el interés del estudiante por aprender, y también se haga más fácil el desarrollo de la clase ”* (R.E 1, L1, P1), esto refleja la nota de aceptación a la hora de realizar esta estrategia didáctica, puesto que representa una alternativa que permite reforzar los

<sup>1</sup> R.E equivale a registro de entrevista; L corresponde al sabedor; P corresponde a la página donde se tomó la información.



conocimientos impartidos durante la clase, y que aparte de eso, resulta viable en el sentido de que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma, y que esta es una buena estrategia para implementar en el aula de clase, tal como se refleja en la siguiente imagen dada por uno de los alumnos.



**Fuente:** Estudiante Blanca Domicó. Grado cuarto. Escuela Karakaradó.

La imagen es una evidencia de las actividades realizadas por la comunidad Embera Katio del Alto Sinú, en el marco de la estrategia cartografía social. Se puede evidenciar su tambo, que es básicamente una casa elevada del suelo, y que permite no solo alejarse de los peligros de serpientes y otros animales, sino que, en caso de una eventual inundación, estar a salvo del agua, también se observa a uno de los personajes con su vestimenta típica y una lanza para cazar, además de la actividad realizada en el que se muestra a otro personaje pilando.





Si bien esto permite traer al aula las actividades realizadas, el maestro José Aristide Jarupia Domicó hace una apreciación importante y que a la vez preocupa; estas son sus palabras *“los estudiantes de hoy en día ya no se preocupan por conocer su historia, sus raíces, ya no se visten de manera tradicional, no quieren aprender a cazar, solo quieren irse del resguardo para los lugares occidentales”*(R.E 1, L1, P1), de cierta forma lo dicho por el maestro preocupa, ya que trae consigo que todos estos estudiantes crezcan desconociendo su pasado, su historia propia, eso que los hace únicos.

También el profesor arroja otro dato, y es que desde hace más de dos meses, es decir, desde el 19 de Noviembre de 2017, otra comunidad se encuentra de manera provisional en la comunidad de Karakaradó, debido a un enfrentamiento entre el ejército y grupos al margen de la ley, lo que trajo el desplazamiento de la comunidad de Nejondó a su comunidad, y que eventualmente que éste se ocupara del cuidado de los estudiantes de esa comunidad, lo que genera que deba trabajar arduamente durante sus clases, haciéndose cargo de 80 estudiantes, pero dice que no es problema con tal de que ellos aprendan, aunque en ocasiones trata de hallar estrategias para mantenerlos concentrados. La anterior noticia puede ser corroborada en los archivos de bluradio, quienes revelan que fueron 190 familias las desplazadas.

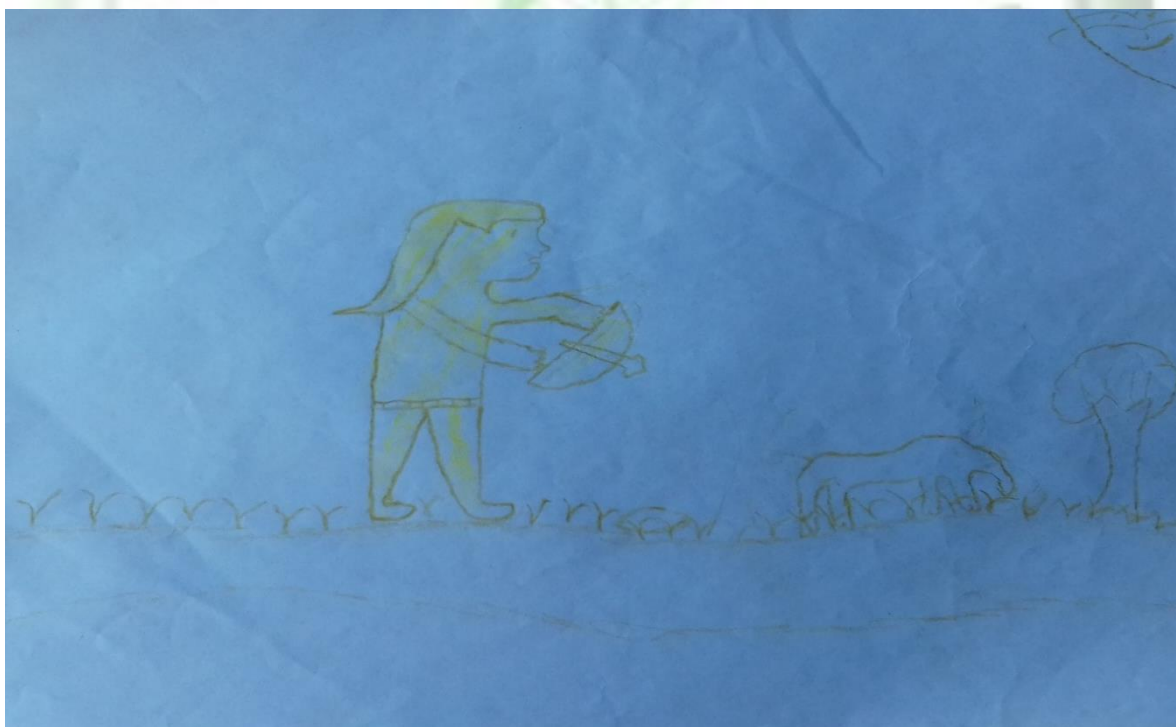
Por tal razón, ve con buenos ojos la estrategia propuesta de utilizar las imágenes para la enseñanza de la historia propia, y a su vez, busca que los estudiantes no se olviden de sus raíces, esto se puede evidenciar en la siguiente imagen, no solo los grados superiores en la





primaria, sino desde sus inicios los niños pueden ir conociendo sus costumbres y tradiciones.

Esta idea es reforzada por la cartografía social, dado que tiene un gran potencial para diseñar el cambio y construirlo libremente, así mismo nos moviliza a que leamos el mundo para escribir la historia, Freire (1973). y una forma de hacerlo es por medio del uso de imágenes; permitiendo con esto que se represente así la más auténtica práctica de la educación, logrando además la conservación de la historia propia de las comunidades indígenas.



**Fuente:** Estudiante de grado primero. Escuela Karakaradó.



La imagen muestra la caza con arco y flecha dentro de las costumbres arraigadas en la sangre del pueblo Embera Katío del Alto Sinú, dejando de manifiesto la importancia que debemos tener para conservar esa historia, pero no solo se plasman en imágenes estas historias que se quieren conservar en la memoria, y que poco a poco buscan cobrar vida nuevamente en el corazón de los más jóvenes, sino que también muestran el reflejo de la guerra que ha atropellado fuertemente a este pueblo, tal como lo muestra la imagen siguiente:



**Fuente:** Estudiante Bertilda. Grado cuarto. Escuela Karakaradó.

Esta imagen muestra otra realidad, otra historia, y aunque no tiene que ver con la historia propia de la comunidad, es otra historia que se ha venido dando en el transcurso de sus vidas, una realidad que los ha azotado por mucho tiempo, y que para algunos hace parte de



su historia, una guerra que para ellos causa tristeza, y como deja ver la imagen, ya se ha arraigado en la mente de los más jóvenes.

Ahora bien, teniendo en cuenta todos los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación, y los aportes realizados por el maestro José Aristide Jarupia Domicó, y yendo más allá de los sucesos apartes de la temática a tratar en sí en el desarrollo de la investigación, referida a la estrategia didáctica por medio de imágenes para la enseñanza de la historia propia, es importante los datos recogidos, ya que dejan de manifiesto cierto grado de eficacia a la hora de abordar la temática de la historia propia y la eventual forma para reforzar dicha temática por medio de imágenes, para con esto afianzar los saberes dados, a parte del hecho que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma, y esta estrategia se constituye en una herramienta viable para la realización de una clase, posibilitando despertar el interés de aprender por parte del estudiantado.

Por otro lado, no solo se trabajó con los estudiantes de la comunidad de Karakaradó, sino que también se tuvo la oportunidad de trabajar con estudiantes de la comunidad de Nejondó, y en una menor cuantía con los estudiantes de la comunidad de Kachichí, debido al suceso conflictivo mencionado varios párrafos atrás, lo que enriqueció la investigación, en total se trabajó con 80 estudiantes provenientes de las escuelas mencionadas, y también se tuvo la oportunidad de que el maestro interviniese en la implementación de la estrategia propuesta para la clase, de la cual se trabajó favorablemente, arrojando resultados satisfactorios, fuera de que los estudiantes mostraron mucho agrado a la hora de tomar esa estrategia para la realización de la clase.





## 10. CONCLUSIONES.

Luego de tener en cuenta los objetivos planteados que en primera instancia fueron el foco de orientación para el proceso investigativo, se hace una serie de reflexiones a partir de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación, para con esto comprobar el cumplimiento de la hipótesis, entonces se concluye este estudio diciendo que:

La aplicación de la estrategia didáctica a partir de la imagen en la búsqueda de la enseñanza de la historia propia si permite la configuración de habilidades y se convierte en una herramienta alternativa y eficaz en la construcción de saberes, dicha herramienta deja ver que no solo se puede enseñar de la manera tradicional, en la que el educador imparte su clase de manera formal, dictando o relatando un suceso del pasado, si bien esta es la forma más usual de relatar la historia, la herramienta en mención permite no solamente reforzar lo que se esté impartiendo, sino que también se convierte en un instrumento que logra llamar la atención del educando en el aula de clase.

La aplicación de la estrategia didáctica por medio de imágenes trae ventajas para los estudiantes, ya que tiene en cuenta los conocimientos previos, los cuales son potenciados; activando consigo el aprendizaje autónomo. Otra ventaja es que su trabajo es evaluado de diferentes formas, partiendo de la observación, pruebas escritas, el desempeño dentro del grupo, elaboración de afiches, dibujos, etc.

De igual manera, esta estrategia didáctica aporta al docente cuando permite aumentar en los estudiantes el interés por el área de conocimiento, le exige estar más informado sobre temas





de actualidad y las problemáticas del contexto, aparte de reforzar los conocimientos sobre la historia propia de las comunidades indígenas. Además, lo lleva a realizar un proceso personalizado de seguimiento con un continuo monitoreo de los avances en el aprendizaje, generando la posibilidad de aclarar inquietudes para que se dé una verdadera aprehensión de conocimientos.

El aula de clase ya sea en las zonas rurales o urbanas, en los contextos públicos o privados siempre será diversa, porque cuenta con variedad de sujetos, cada uno con sus individualidades, por lo tanto, las practicas pedagógicas deben considerar y respetar las diferencias, buscar alternativas didácticas y propiciar ambientes escolares que permitan la atención para todos.

Tanto la estrategia didáctica por medio de imágenes como la enseñanza de la historia propia por medio de éstas, no depende del área de conocimiento a tratar, sino básicamente de la disposición del docente para la puesta en escena de alternativas que permitan la continua reflexión sobre los aprendizajes y su aplicabilidad en la vida.

Por otra parte, hablando del instrumento didáctico, este puede ser aplicado a estudiantes de cualquier grado dentro de la escuela primaria, pero también puede utilizarse para grados de secundaria e incluso en la educación superior, ya que la imagen trasciende cualquier frontera académica, ya sean dibujos, imágenes fotográficas, entre otras, forman un apoyo a la hora de impartir un tema en particular, puesto que el docente no solo tiene su herramienta tradicional que es básicamente su retórica, sino que esta se apoya en la imagen para afianzar su enseñanza.



## 11. RECOMENDACIONES.

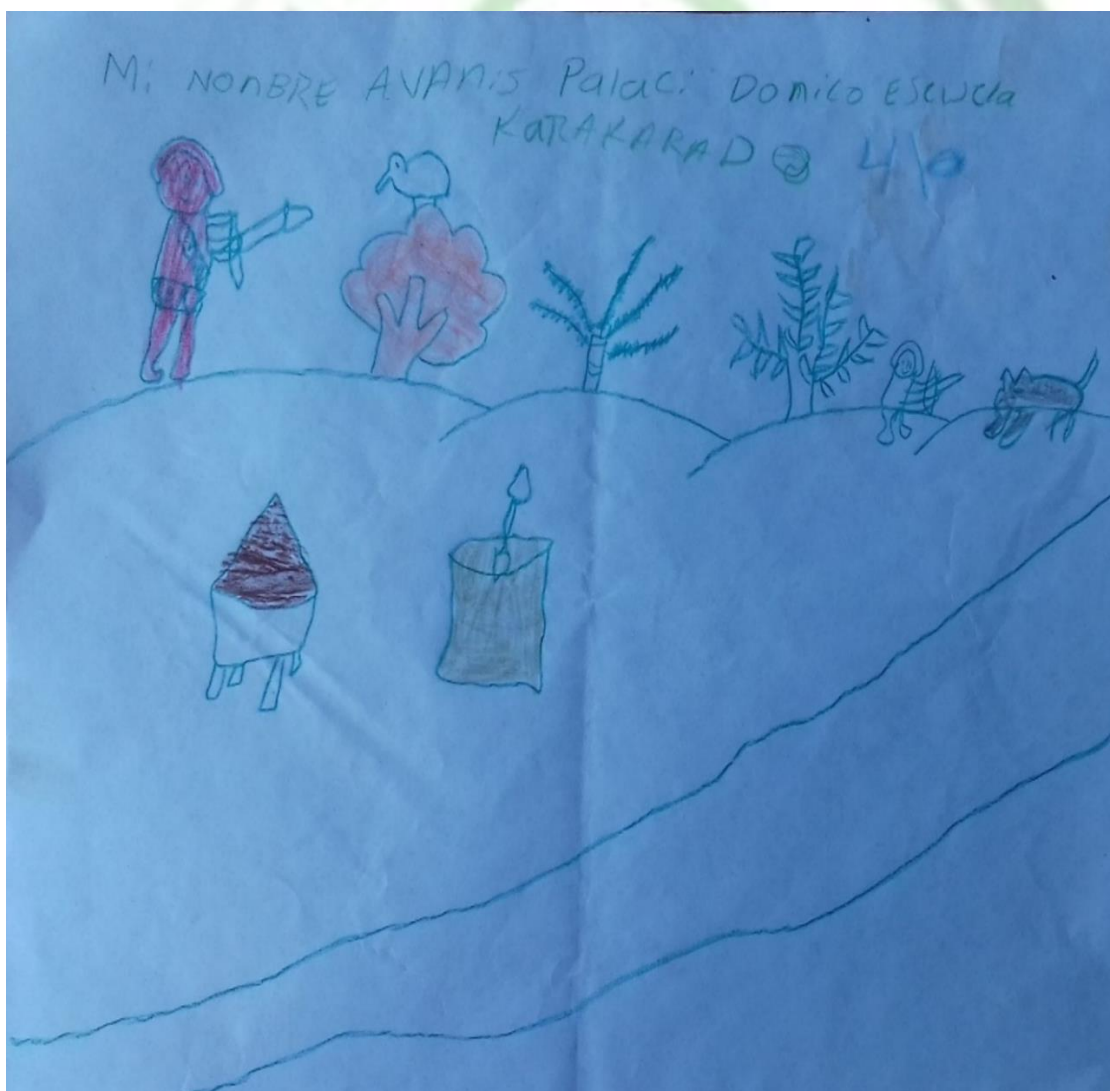
Las recomendaciones propuestas a continuación, se hacen a raíz de la proyección de la presente investigación, para con esto generar la dinámica de un beneficio que logre proporcionar un proceso educativo que tenga en cuenta la diversidad y la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico teniendo presente las estrategias didácticas, donde se permita potenciar las habilidades de los estudiantes y formar otras que no estén configuradas.

Dentro de las instituciones educativas, las innovaciones en cuanto a didácticas que se quieran implementar no deberían ser impuestas, sino que deberían ser lideradas por docentes motivados por transformar las prácticas pedagógicas, para con esto involucrar a otros maestros y lograr cambios significativos en beneficio de los estudiantes y su aprendizaje.



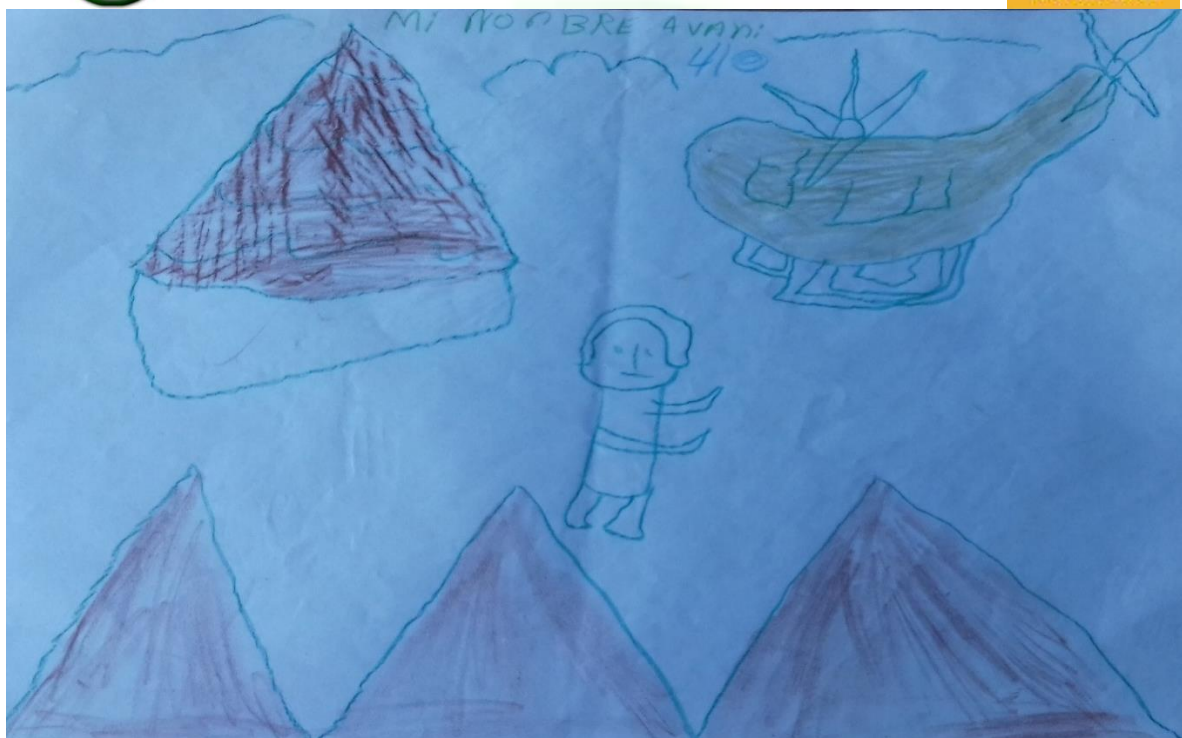
## 12. ANEXOS.

las imágenes tomadas en esta investigación son autoría de los niños de las escuelas de la comunidad de Karakaradó, Nejondó y Cachichí.



**Fuente:** Estudiante Avanis Palacio Domicó, Grado Cuarto, Escuela Karakaradó.





**Fuente:** Estudiante Avanis Palacio Domicó. Grado Cuarto. Escuela Karakarádó.

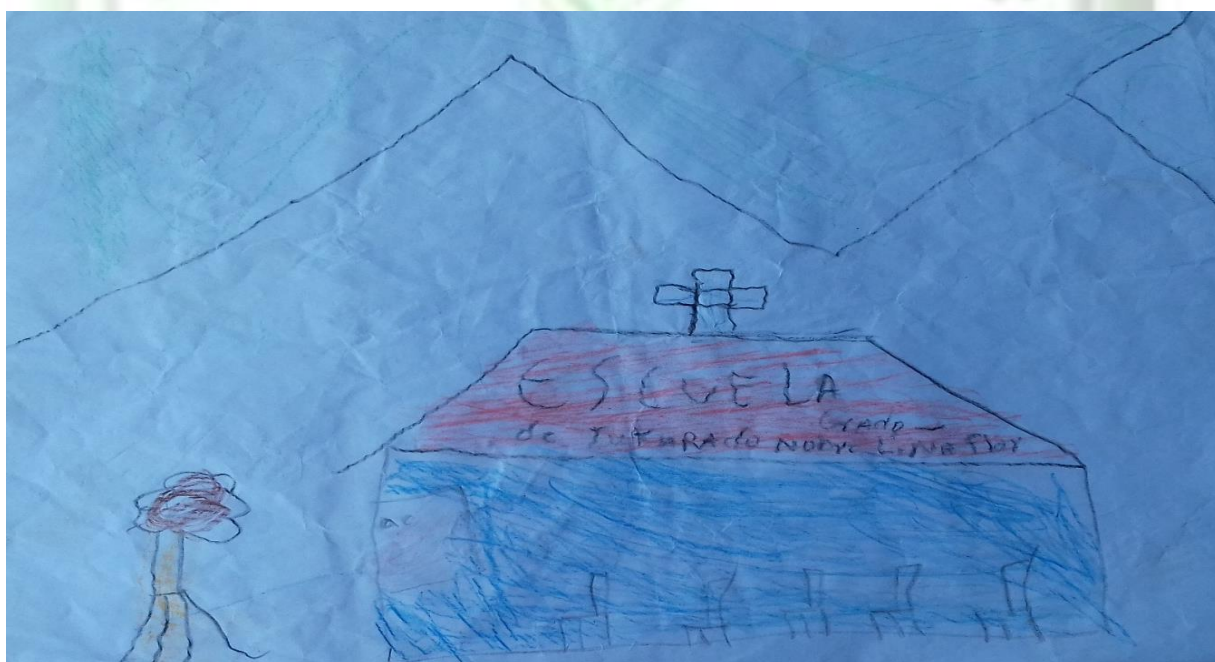


**Fuente:** Estudiante Saridi. Grado Tercero. Escuela Junkaradó





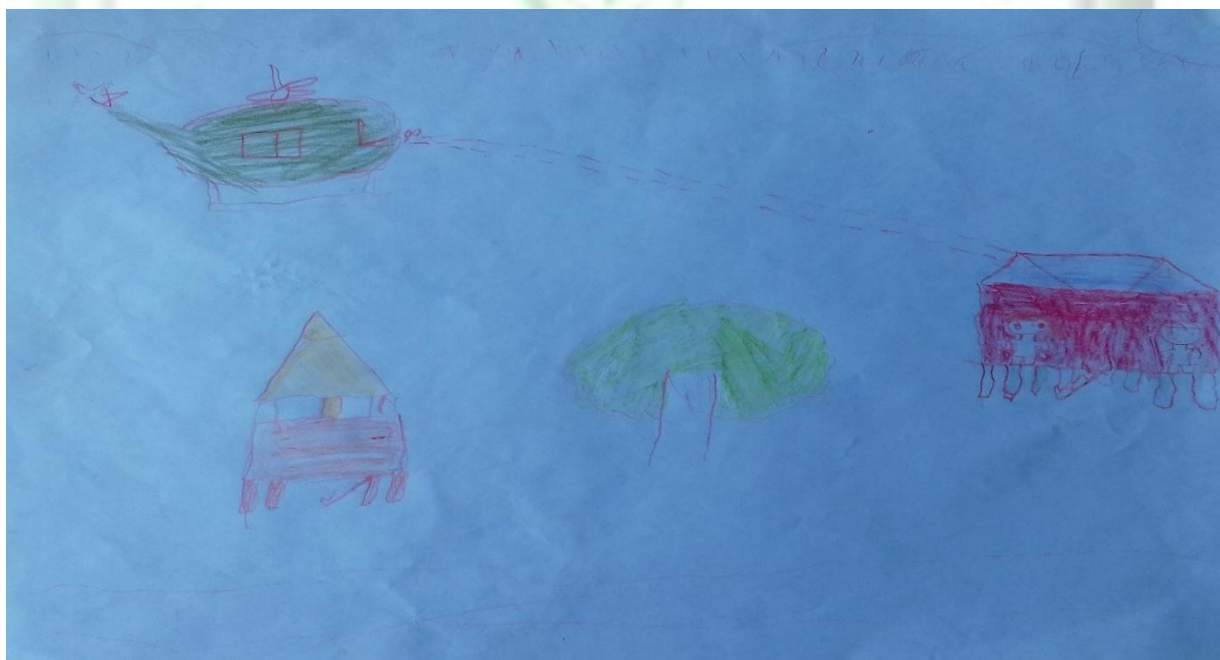
**Fuente:** Estudiante Saridi. Grado Tercero. Escuela Junkaradó



**Fuente:** Estudiante Lina Flor Domicó. Grado Primero. Escuela Junkaradó



**Fuente:** Estudiante Lina Flor Domicó. Grado Primero. Escuela Junkaradó



**Fuente:** Estudiante Yurledi Domicó Bailarin. Grado Cuarto. Escuela Junkaradó.

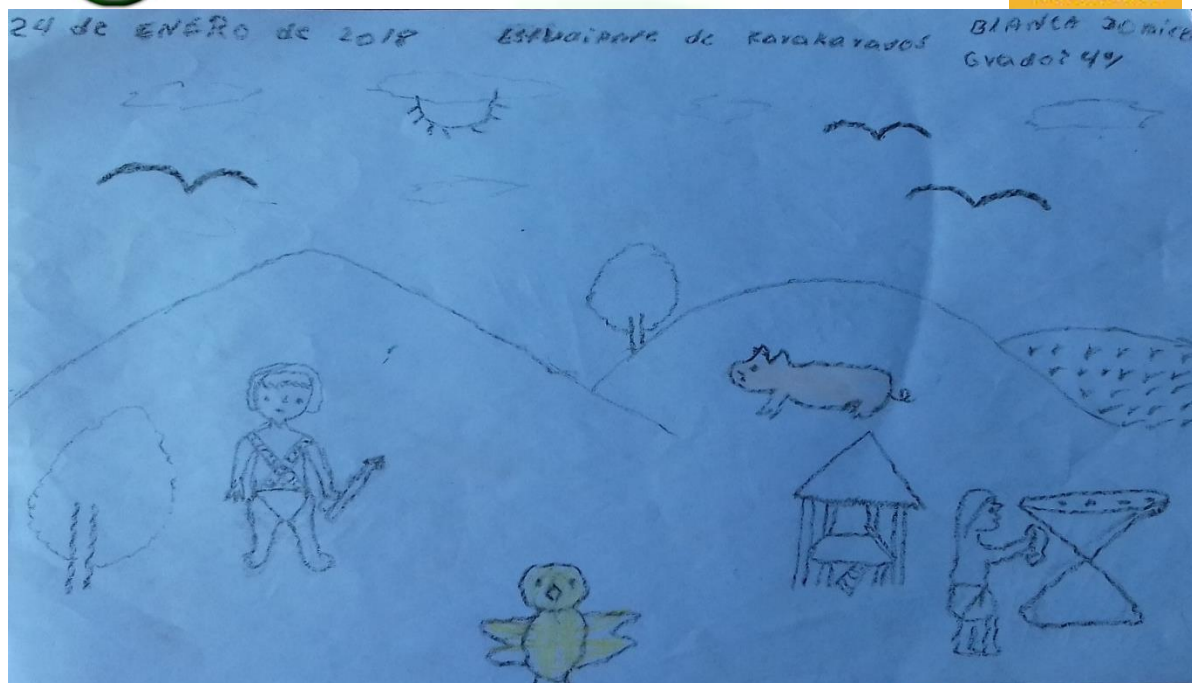




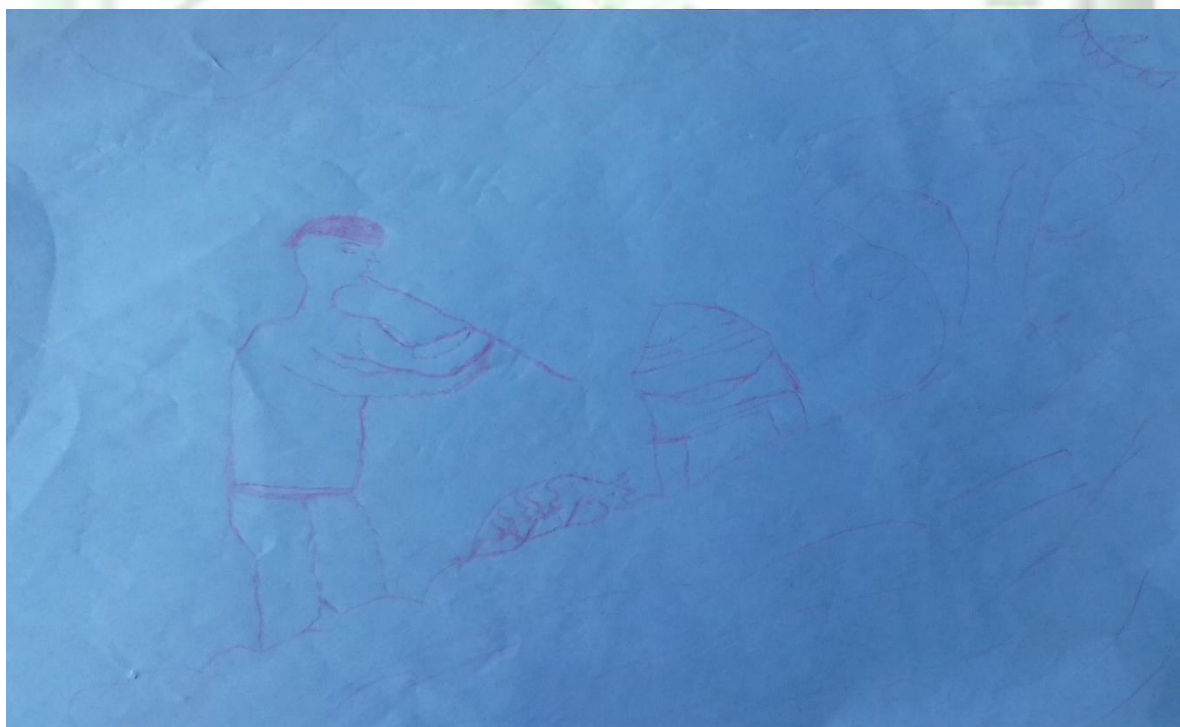
**Fuente:** Estudiante Yurledi Domicó Bailarin. Grado Cuarto. Escuela Junkaradó.



**Fuente:** Estudiante Blanca Domicó. Grado Cuarto. Escuela Karakaradó

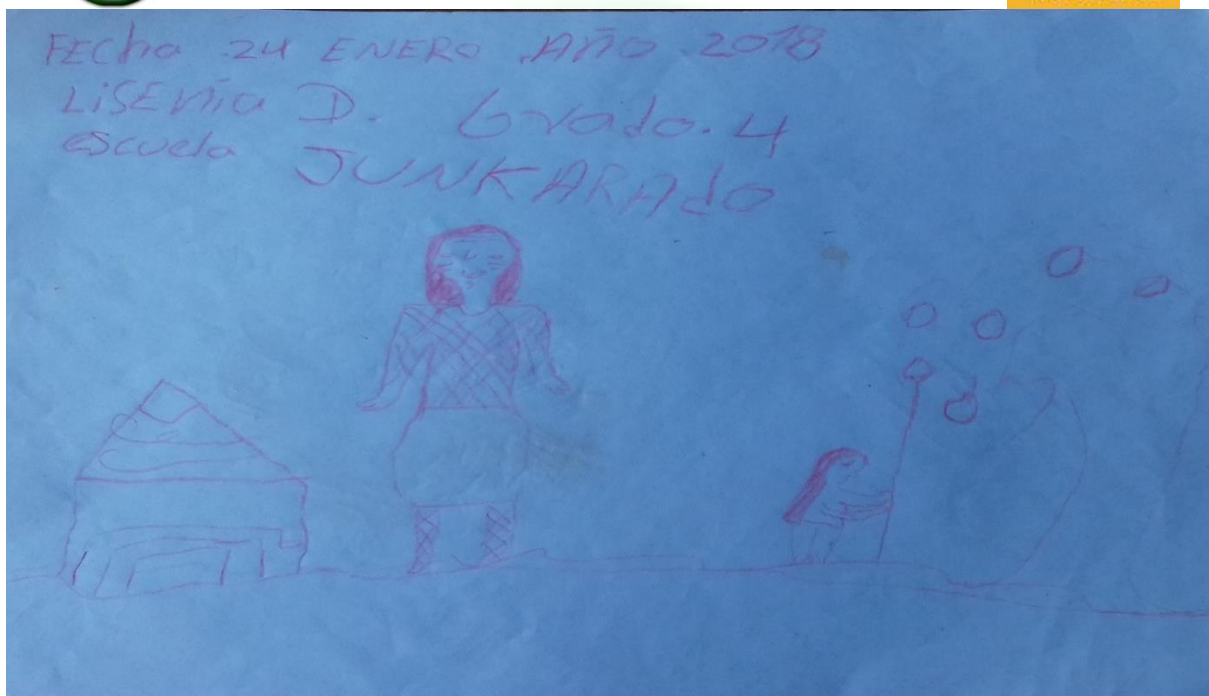


**Fuente:** Estudiante Blanca Domicó. Grado Cuarto. Escuela Karakadó



**Fuente:** Estudiante Lisenia Domicó. Grado Cuarto. Escuela Junkaradó.





**Fuente:** Estudiante Lisenia Domicó. Grado Cuarto. Escuela Junkaradó.



**Fuente:** Estudiante Yulani. Grado Cuarto. Escuela Karakaradó.



Fuente: Estudiante Yulani. Grado Cuarto. Escuela Karakaradó.



Fuente: Estudiante Bertilda. Grado Cuarto. Escuela Karakaradó.

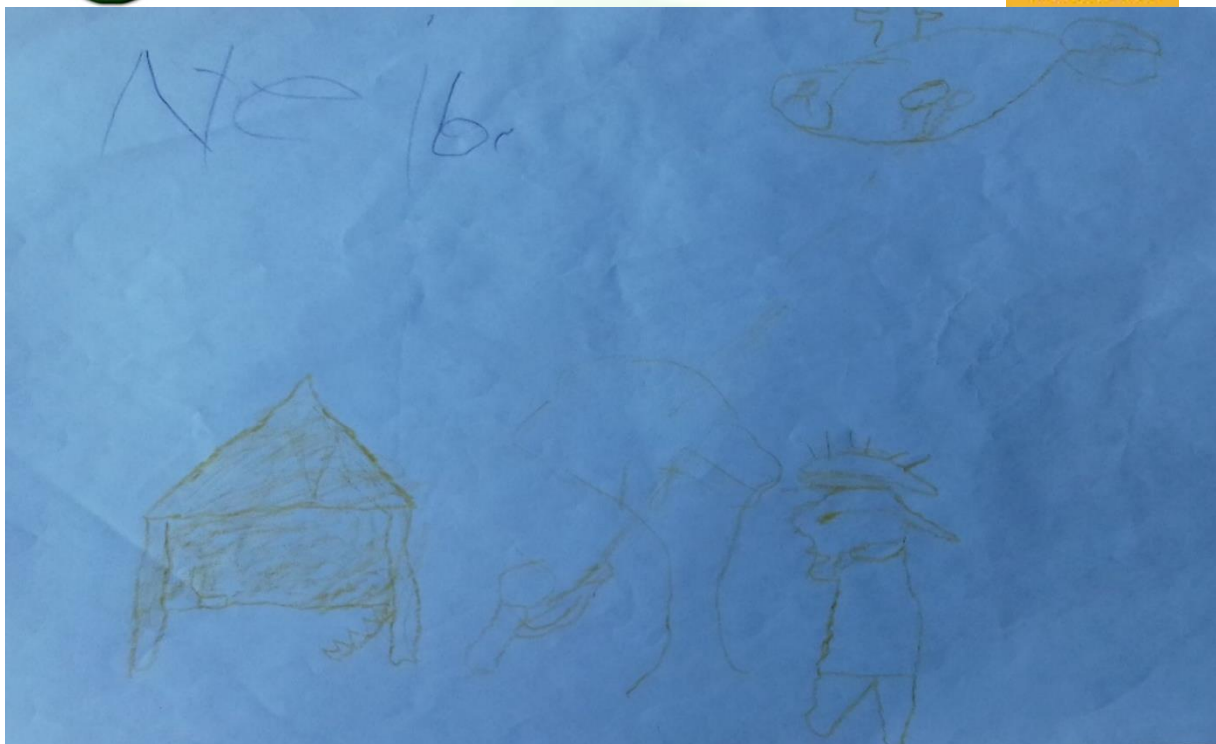




**Fuente:** Estudiante Bertilda. Grado Cuarto. Escuela Karakaradó.



**Fuente:** Estudiante Escuela Karakaradó.

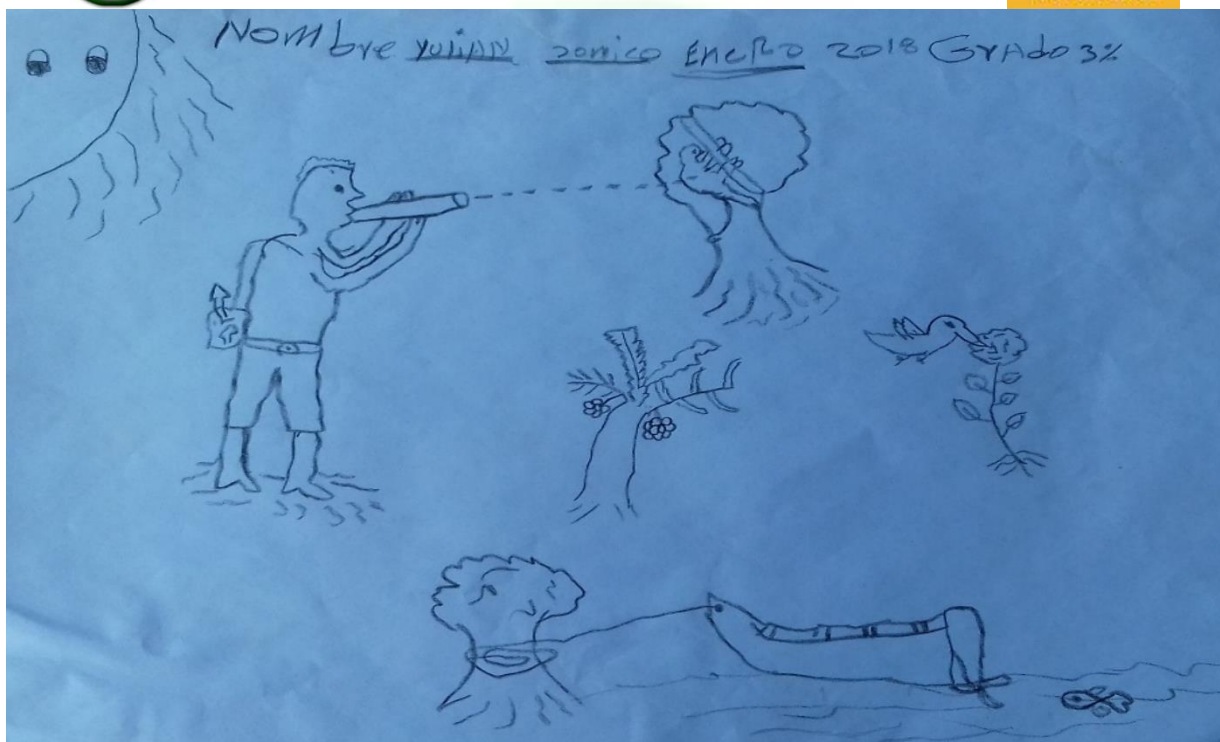


**Fuente:** Estudiante Escuela Karakadó.

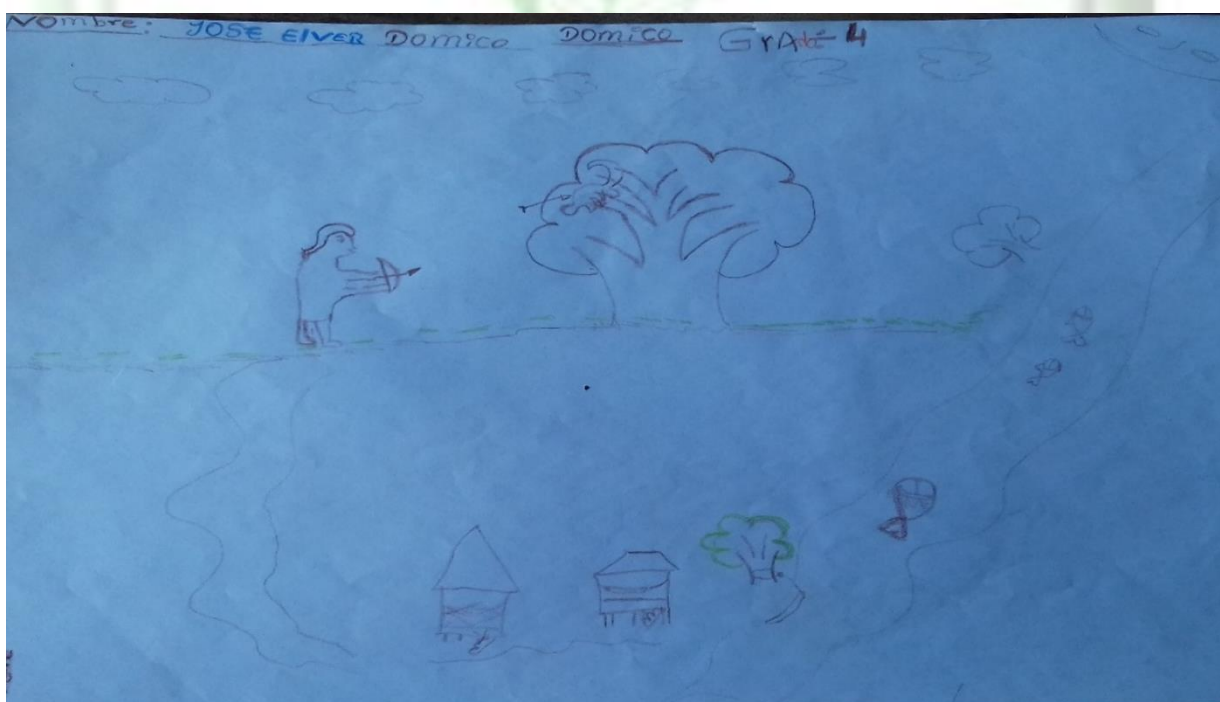


**Fuente:** Estudiante Pedro, Grado Quinto, Escuela Junkaradó.

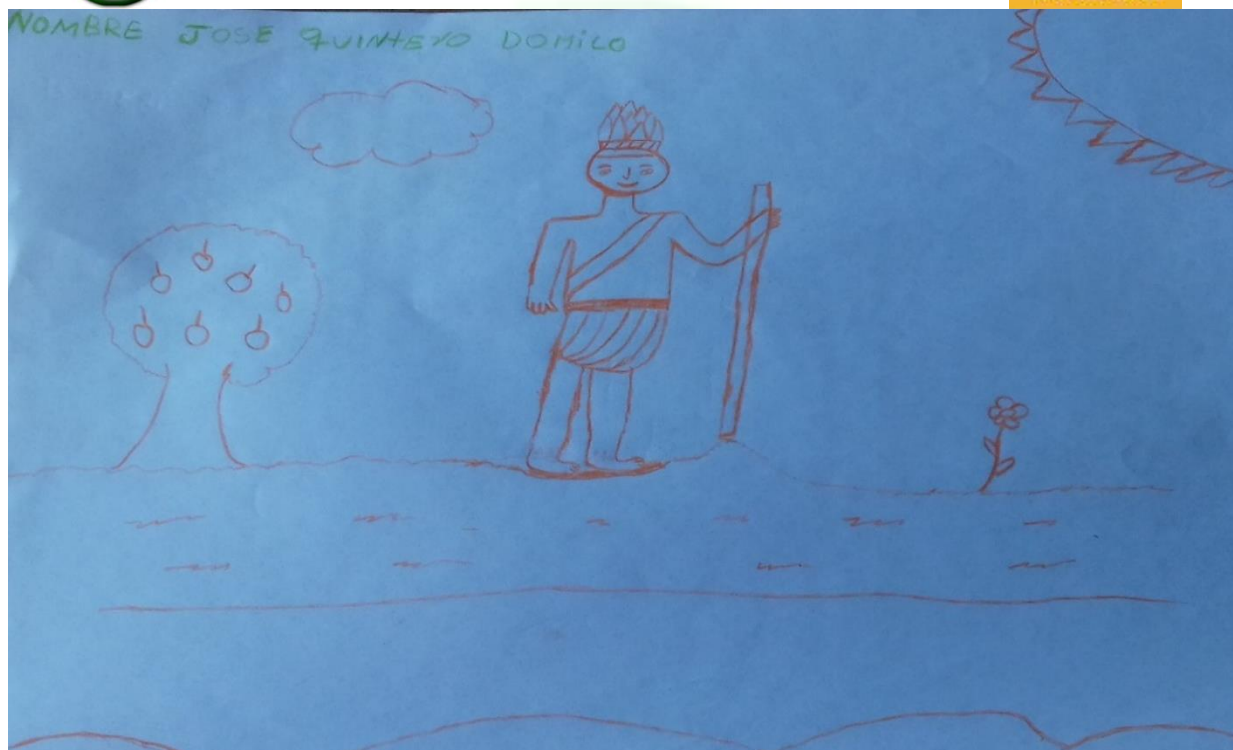




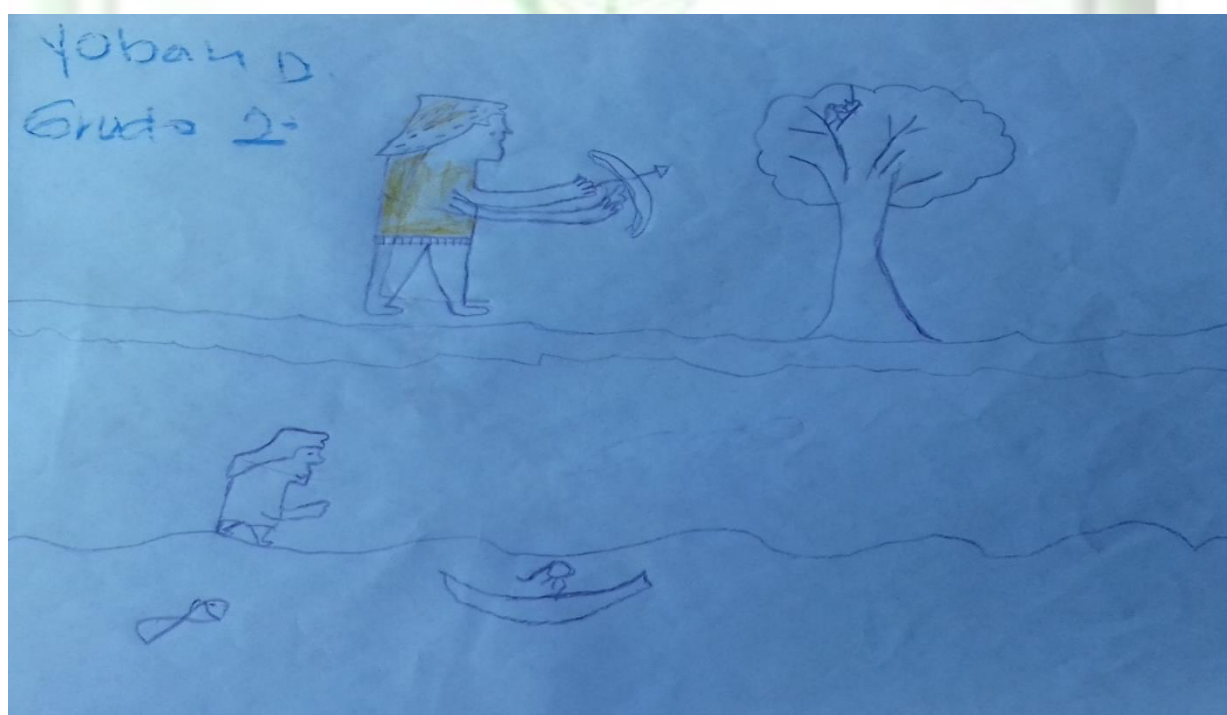
**Fuente:** Estudiante Yulian Domicó. Grado Tercero. Escuela Karakaradó.



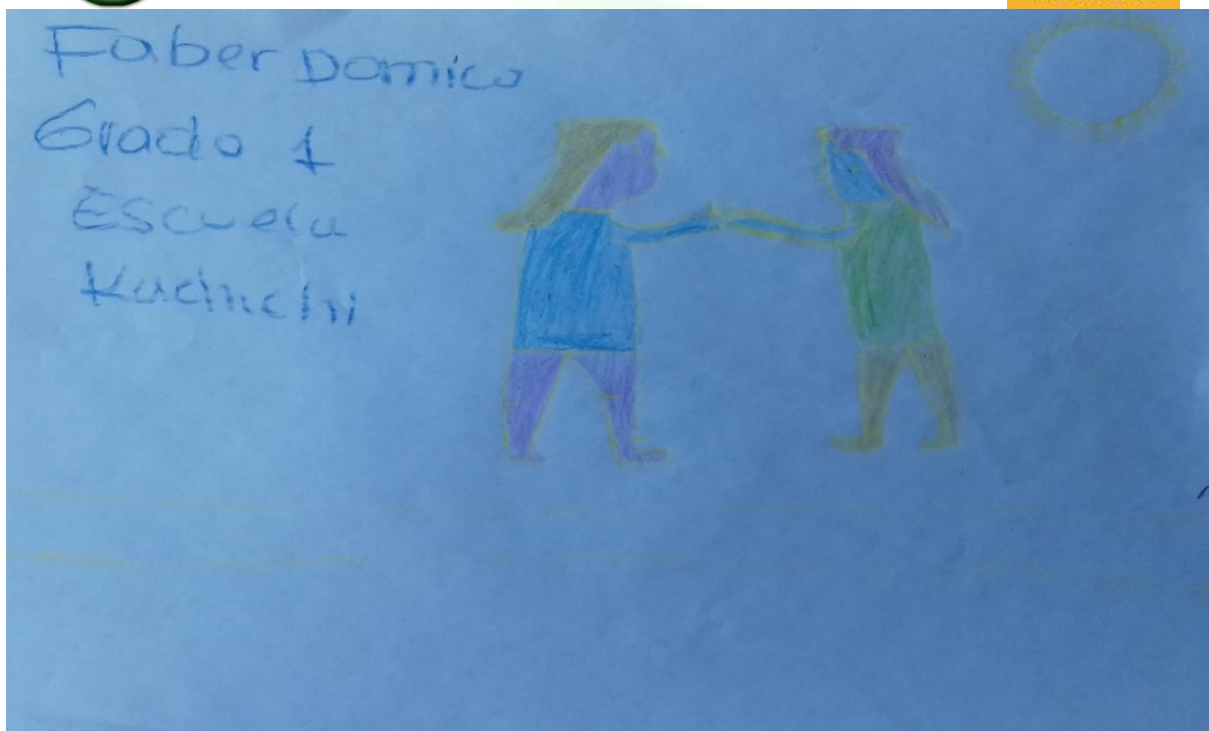
**Fuente:** Estudiante José Elver Domicó. Grado Cuarto. Escuela Karakaradó.



**Fuente:** Estudiante Jose Quintero Domicó. Escuela Karakaradó.



**Fuente:** Estudiante Yoban Domicó. Grado Segundo. Escuela Kachichí.

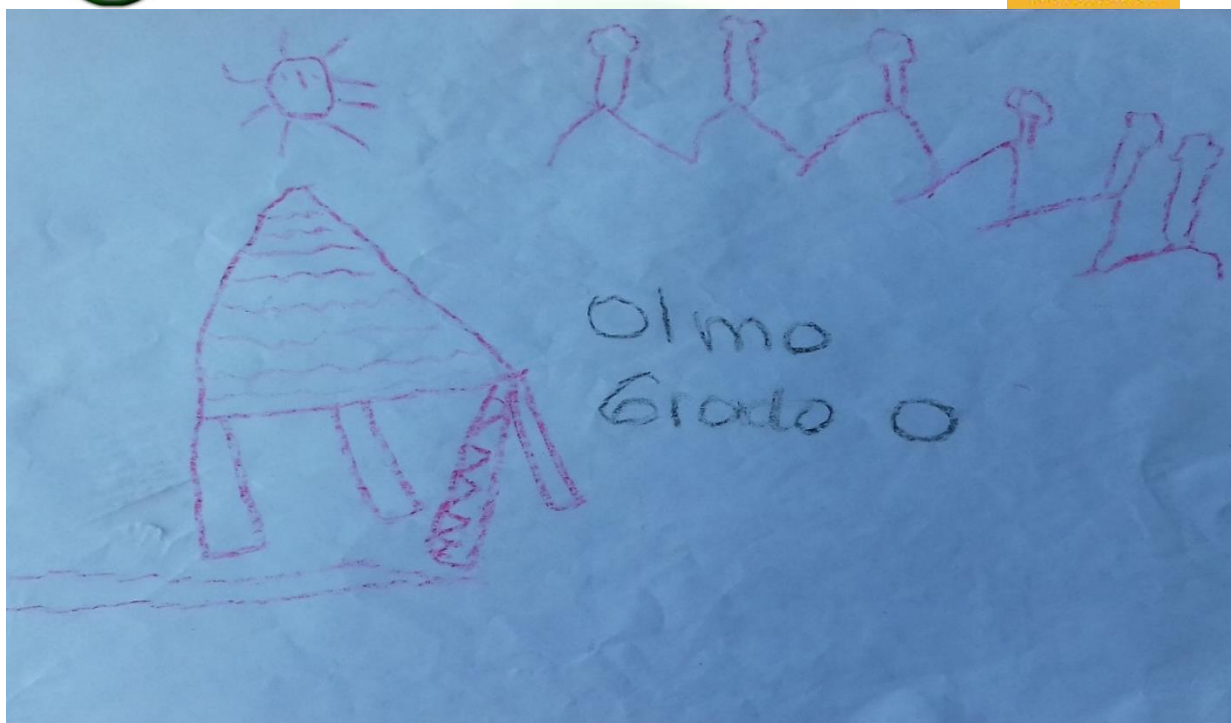


**Fuente:** Estudiante Faber Domicó. Grado Primero. Escuela Kachichí.

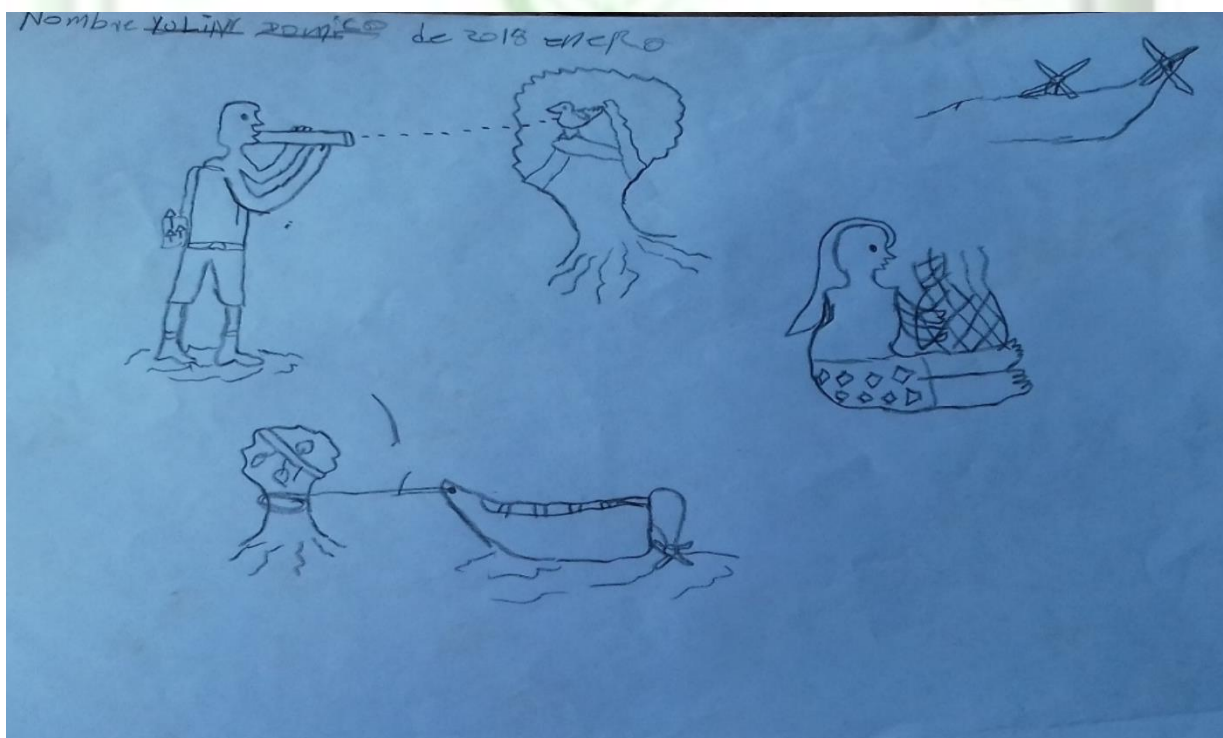


**Fuente:** Estudiante Lubiano Domicó Bailarín. Grado Cuarto. Escuela Karakadó.



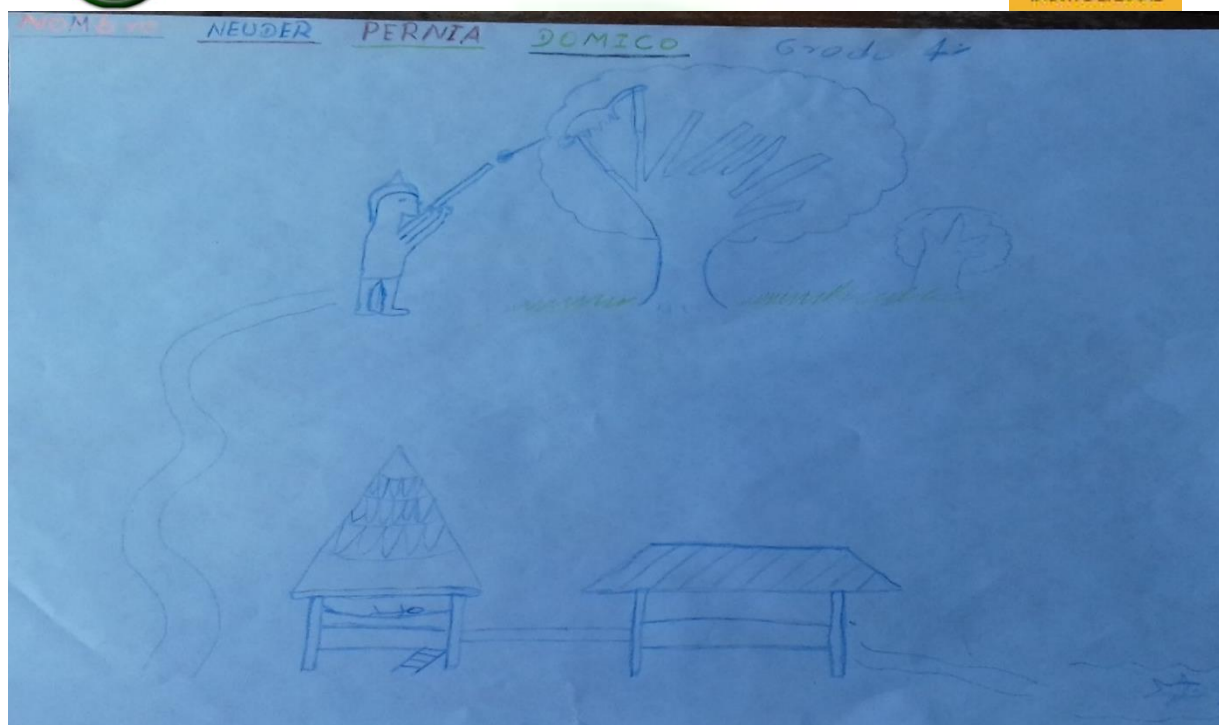


**Fuente:** Estudiante Olmo, Grado Cero, Escuela Karakaradó.

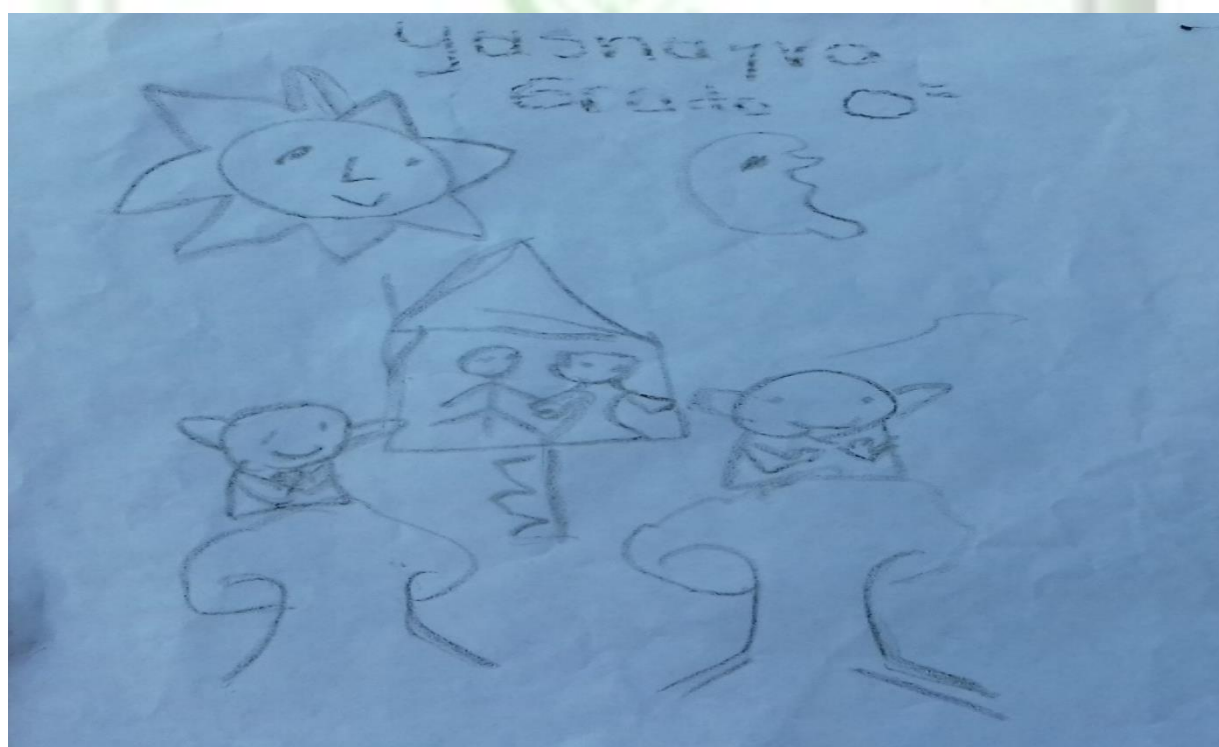


**Fuente:** Estudiante Yulian Domicó, Escuela Karakaradó.





**Fuente:** Estudiante Neuder Pernía Domicó. Grado Cuarto. Escuela Karakaradó.



**Fuente:** Estudiante Yasnaira. Grado Cero. Escuela Karakaradó.





**Fuente:** José Balmaceda. Comunidad Karakadó.



**Fuente:** José Balmaceda. Escuela Karakadó.





**Fuente:** José Balmaceda. Escuela Karakaradó.



**Fuente:** José Balmaceda. Escuela Karakaradó.





**Fuente:** José Balmaceda. Estudiantes Escuela Karakaradó a la izquierda, José Aristide Jarupia Domicó a la derecha, profesor de la Escuela.



**Fuente:** José Balmaceda. Estudiantes Escuela Karakaradó.





**Fuente:** José Balmaceda. Comunidad Karakaradó.





### 13. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.

Actividades	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Recolección de información secundaria																
Asesoría con director de pasantía																
Recolección de información de campo																
Identificación de propuesta de trabajo																
Sistematización de la información																
Análisis de la información																
Elaboración de informe escrito																
Construcción de artículo científico																



## 14. BIBLIOGRAFÍA

- Freire, Paulo y Asamblea CIMI-MT. (1986). “Un diálogo con Paulo Freire sobre Educación Indígena”. En: Amodío, Emanuele (Comp.). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Tomos I y II. Quito: Abya-Yala.
- Freire, Paulo (1973). *“Pedagogía del oprimido”*. 10ª edición. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI
- Giroux, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Dietz, Gunther. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, CIESAS.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós. (Edición castellana).
- Williamson, Guillermo, (2004). *¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?* Cuadernos Interculturales (2).
- Nolla, N. (1997). *Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica*. Revista Cubana Educación Media Superior. 11(2), pp. 107-115.
- Mora, Reynaldo. (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*, p. 95. Colección educación y región, Grupo de investigación en Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.
- Bodnar, Yolanda (2009). *Una mirada a la Etnoeducación desde las practicas pedagógicas culturales*. PP. 67-86. Bogotá, Colombia.
- Mendoza, Clemente, (2010). *La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia*. Barranquilla.
- Parra Dussan, Carlos; Rodríguez, Gloria. (2005). *Comunidades Étnicas en Colombia, Cultura y Jurisprudencia*, p. 163. Centro editorial Universidad del Rosario, Santafé de Bogotá, D.C.
- Fischman, Gustavo. (2001). *Reflections about images, visual culture, and educational research*. Educational researcher, vol. 30, No. 8.
- Agreda, Antonia. (1999). *La etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia*, p. 260. Bogotá.
- De la peña, Guillermo. (2002). *La educación indígena. Consideraciones críticas*. Sinéctica, revista electrónica de educación, (20), 46-53. Jalisco – México.
- Angarita-Ossa, Jhon Jairo y Campo-Ángel, Jeann Nilton. *La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia*. En: Entramado. Enero - Junio, 2015 vol. 11, no. 1, p. 176-185.





Rizo, M; Pech, M, y Romeu, V., (2008). en Manual de Comunicación Intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones. México: UACM.

Barjau, Luis. (2002). LA ETNOHISTORIA: reflexiones y acotaciones en torno a su definición. Ciencia. Octubre-diciembre. P-50.

Charry, Jorge. (2012). La etnoeducación como proyecto y apuesta política para transmitir, conservar, reproducir valores y tradiciones constitutivos del ser indígena o afrodescendiente. Silogismo, (10). Bogotá – Colombia.

Richard, Nelly. (2005). “Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana”. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart y Winston.

Gimeno Sacristán, J. “*Teorías de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Buenos Aires”, Ediciones REI, 1986.

Dussel, I. (2005). “Educar la mirada: Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”. [www.flacso.org.ar/educacion/iguales](http://www.flacso.org.ar/educacion/iguales).

Otero, Herminio. Educar con Imágenes I Y II. Editorial CCS.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Habegger, S. y Mancilla, I. (2006). El poder de la cartografía social en las practicas contra hegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Extraído de:  
[http://areaciega.net/index.php/plain/cartografias/car\\_tac/el\\_poder\\_de\\_la\\_cartografia\\_social](http://areaciega.net/index.php/plain/cartografias/car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social)

Gumperz, J. (1981). Conversational inference and classroom learning. En J. L. Green y C. Wallat (Comps.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 3-23). Norwood, NJ: Ablex.

Lutz, F. W. (1981). Ethnography. The holistic approach to understanding schooling. En J. L. Green y C. Wallat (Comps.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 51-63). Norwood, NJ: Ablex.

Pérez Hernández, Iraisia y Pérez Álvarez, Hidalina. Interpretación a través de la Caricatura en la Disciplina, Fundamentos Históricos y Filosóficos, La Imagen y sus Funciones en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana.

Prendes, M.P. (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen? *Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 215-216.

Walser, A. (2005). Trayectorias de la imagen en la escuela: de herramienta didáctica a dimensión epistemológica, en comunicación y pedagogía, 207, 4.

Martínez Velilla, Estefanía. (Hna. Comunidad Misionera de la Madre Laura), Lineamientos para un Proyecto educativo Indígena, p. 41 Encuentro Nacional de Experiencias en educación Indígena, Evento organizado por la Universidad del Cauca-convenio MEN, Editora Guadalupe Ltda., Bogotá- Colombia 1980.

MA Coral, ACA Sánchez, LAD Sánchez, JUM Rosero – 2007 – books.google.com





Rodríguez, Gregorio. Gil, Javier. García, Eduardo. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España).

Rodríguez, A. (1974). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en *Revista de Ciencias de la Educación*, Año IV, no 12, Buenos Aires, septiembre de.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100912065422/21Richard.pdf>

<https://books.google.com.co/books?hl=es&id=1WW5NHALD8C&oi=fnd&pg=PA9&dq=coral+2007+etnoeducación&ots=3iNW9-UMDJ&sig=PRXQxwP4HEeVy6TjqIAVM9cIlho>

<http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IisScript=2&cantidad=1&expresion=mfn=007075>

<http://www.google.com.co/amp/s/amp.bluradio.com/nacion/enfrentamiento-entre-ejercito-y-bacrim-dejo-190-indigenas-desplazados-en-tierralta-161120>

<http://www.jstor.org/stable/3594347>.

<http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion>

[https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana\\_ArbelaezJimenez\\_2008.pdf?sequence=1](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana_ArbelaezJimenez_2008.pdf?sequence=1)

<http://www.eltiempo.com/vida/educacion/crisis-educativa-en-en-la-poblacion-indigena-en-colombia-34995>

[http://incom.uab.cat/download/lilibre\\_mrizo15.pdf](http://incom.uab.cat/download/lilibre_mrizo15.pdf)

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9879/9076>

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-80902008000100001](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902008000100001)

<https://www.savethechildren.org.co/articulo/etnoeducaci%C3%B3n-un-reto-por-el-respeto-y-reconocimiento-de-nuestra-poblaci%C3%B3n>

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7gKtuVKNSHYJ:www.ram-wan.net/restrepo/documentos/apuntes%2520sobre%2520eecs.doc+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=co>

[http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/hintze\\_el\\_surgimiento\\_de\\_las\\_ciencias\\_sociales\\_contexto\\_historico\\_y\\_fundamentos\\_teoricos.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/hintze_el_surgimiento_de_las_ciencias_sociales_contexto_historico_y_fundamentos_teoricos.pdf)

<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>